



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

CRENÇAS, EXPERIÊNCIAS E AÇÕES DE PROFESSORES DE INGLÊS (LE) DE UM
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

SÃO CARLOS
2017



Universidade Federal de São Carlos

Fabício Ademar Fernandes

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

FABRÍCIO ADEMAR FERNANDES

**CRENÇAS, EXPERIÊNCIAS E AÇÕES DE PROFESSORES DE INGLÊS
(LE) DE UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA**

**São Carlos – SP
2017**

FABRÍCIO ADEMAR FERNANDES

**CRENÇAS, EXPERIÊNCIAS E AÇÕES DE PROFESSORES DE INGLÊS (LE) DE
UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutor em Linguística.

Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lúcia Maria de Assunção Barbosa.

**São Carlos
2017**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato Fabricio Ademar Fernandes, realizada em 29/03/2017:

Profa. Dra. Lucia Maria de Assunção Barbosa
UFSCar

Profa. Dra. Marta Lúcia Cabrera Kfourí Kanéoya
UNESP

Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho
UnB

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula
UFSCar

Profa. Dra. Rosa Yokota
UFSCar

Este trabalho é dedicado aos meus pais Dorivaldo e Darci pelo apoio incondicional, sereno e constante.

Ele é dedicado também aos meus primeiros professores de inglês: Brígida Maria Silva, Clarismar Coimbra de Oliveira e Gessi de Fátima Silva Fontes.

AGRADECIMENTOS

A DEUS. A Ele glória e louvor.

À professora Dr^a. Lúcia Maria de Assunção Barbosa, pela confiança, orientação e acolhimento desde nosso primeiro encontro. Muito obrigado!

Aos professores Néelson Viana e Rosa Yokota, pelas orientações imprescindíveis – no exame de qualificação - para o desenvolvimento deste estudo.

Aos servidores e professores da UFSCar, que atuam no Programa de Pós-Graduação em Linguística, pelo atendimento atencioso e preciso.

Aos colegas do Instituto Federal de Brasília (IFB), em especial aos diretores de ensino dos *campi* visitados, do colegiado de Letras e da Direção Geral do *Campus* Riacho Fundo.

Aos queridos colegas de doutoramento Guilherme Duran, Paula Mesti, Renata Carreón e Rilmara Lima por me fazerem sentir em casa em São Carlos – SP.

Aos meus amigos que compartilharam comigo várias etapas desta pesquisa: Alessandra Sousa, André Luiz Favarini, Bruna Zocaratto, Carine Guedes, Carolina Soares Mendes, Fernando Torres, Gervásio Barbosa Soares Neto, Hélio Frank, Jane Vilarinho, Júnio Batista, Karina Mendes, Laura Ouyama, Marcela Magalhães, Marcus Luiz da Silva Leite, Marina Silveira, Márcio Duarte, Plínio Pires, Ritta Ramalho, Rodrigo Mendes, Sena Siqueira e Sérgio Gomes.

Aos amigos Clóvis Meireles Nóbrega Júnior, Mirelle Amaral de São Bernardo e Elisa Borges de Alcântara Alencar pelas orientações, risadas e pela presença constante!

Aos meus avós, primos, tios e amigos de Formiga - MG e Brasília - DF por renovarem minhas energias.

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

Os estudos das crenças são, a nosso ver, o ponto de partida para as teorizações, ou seja, são uma reserva potencial para os pressupostos no ensino de línguas, intimamente interligada com a nossa prática pedagógica e com a formação de professores de línguas (SILVA, 2005, p. 164).

RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa aqui relatada é identificar, compreender e analisar as crenças, experiências e ações (prática pedagógica) de professores de inglês (LE) de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e gerar encaminhamentos para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem de inglês voltado para cursos de formação profissional ofertados por essas instituições (ou por outras com perfil semelhante). Nesse sentido, buscou-se identificar e analisar as crenças, as experiências e as ações dos participantes sobre aspectos específicos relacionados ao ensino-aprendizagem de inglês, tais como o aluno, o professor, os terceiros, os materiais e a avaliação por meio de entrevistas semiestruturadas, autorrelatos e observações de aula, respectivamente. Para a coleta e análise dos dados, foi adotada uma abordagem qualitativa. Foram realizados três estudos de caso com professores de língua inglesa de um IF. Os dados obtidos durante o ano de 2016 foram analisados com base na Abordagem Contextual para o estudo de crenças e nos pressupostos teóricos sobre experiências e pedagogia do pós-método. Os resultados apontam para o fato de as experiências, crenças e ações dos professores exercerem influências entre si, não de forma linear, mas de modo mais complexo. A partir da análise dos dados, foi possível levantar microestratégias para o ensino-aprendizagem de línguas para contextos de formação técnica de nível médio que vão ao encontro dos pressupostos de uma pedagogia de pós-método.

Palavras-chave: Crenças. Experiências. Ações. Pós-método.

ABSTRACT

The main objective of this research was to identify, understand and analyze the beliefs, experiences and actions (pedagogical practice) of English teachers who teach in technical courses of an Education, Science and Technology Federal Institute (FI), and guide to the improvement of the English learning-teaching process directed at professional formation programs offered by these institutions (or by others with similar profile). In this sense, we sought to identify and analyze the beliefs, experiences and actions of the participants regarding the specific aspects related to English learning-teaching, such as the student, the teacher, the third parties, the materials and the evaluations, by means of semi-structured interviews, self-reports and class observations, respectively. The guidance proposed by the participants were also surveyed by means of a semi-structured interview. For the collection and analyses of the data, we adopted a qualitative approach. Three case studies were conducted with the foreign language teachers of a FI. The data obtained during the year of 2016 were analyzed based on the Contextual Approach for studying the beliefs, and on the theoretical suppositions regarding the experiences and pedagogy of the post-method. The results point to the fact that the experiences, beliefs and actions of the teachers influence each other in a non-linear manner, in a more complex manner. In addition, it was possible to survey microstrategies for the learning-teaching of languages for the contexts of technical formation at a middle level, which meet the suppositions of a post-method pedagogy.

Keywords: Beliefs. Experiences. Actions. Post-method.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Unidades do IFB no Distrito Federal.....	40
FIGURA 2 - Modelo Ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas (OGEL)	53
FIGURA 3 - Relação entre experiências, crenças e ações	62

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – em unidades.....	38
GRÁFICO 2 - Quantidade de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	39

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Cursos ofertados pelo <i>Campus</i> São Sebastião	47
QUADRO 2 - Cursos ofertados pelo <i>Campus</i> Taguatinga Centro	50
QUADRO 3 - Características, vantagens e desvantagens das abordagens de investigação em crenças	54
QUADRO 4 - Pressupostos sobre o conceito de crenças	60
QUADRO 5 - Macro-estratégias propostas por Kumaravadilevu (1994).....	73
QUADRO 6 - Perguntas de pesquisa.....	82
QUADRO 7- Características gerais dos participantes.....	93
QUADRO 8 - Resumo da metodologia de pesquisa.....	101
QUADRO 9 - Resumo com as crenças dos participantes	121
QUADRO 10 - Resumo com as experiências dos participantes	147
QUADRO 11 – Resumo com as crenças, experiências e ações dos participantes	199

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Diferentes termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas	56
TABELA 2 - Termos e definições para crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas utilizados por pesquisadores brasileiros.....	57
TABELA 3 - Experiências de ensino-aprendizagem de línguas, segundo Miccoli (2010).....	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AELin	Aquisição e Ensino de Línguas
BALLI	<i>Beliefs About Language Learning Inventory</i>
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
DF	Distrito Federal
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ESP	<i>English for Specific Purposes</i>
FEDF	Fundação Educacional do Distrito Federal
FIC	Formação Inicial e Continuada
GDF	Governo do Distrito Federal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFB	Instituto Federal de Brasília
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
L2	Segunda Língua
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação
NOVACAP	Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil
OGEL	Operação Global do Ensino de Línguas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
RA	Região Administrativa

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	Justificativa.....	21
1.2	Objetivos e perguntas de pesquisa	25
1.3	Motivação para a pesquisa.....	26
1.4	Organização da tese.....	29
2	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA E O IFB.....	31
2.1	Trajatória histórica da educação profissional no Brasil	31
2.2	Histórico da implantação e desenvolvimento do IFB	39
2.3	Missão, visão e valores do IFB	42
2.4	Objetivos do IFB	42
2.5	Descrição das regiões onde estão localizados os <i>campi</i> do IFB	43
2.5.1	A Região Administrativa de São Sebastião	44
2.5.2	O <i>Campus</i> São Sebastião	46
2.5.3	A Região Administrativa de Taguatinga	48
2.5.4	O <i>Campus</i> Taguatinga Centro	49
3	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	51
3.1	Crenças	51
3.1.1	Breve histórico sobre o estudo de crenças	51
3.1.2	A definição de crenças e alguns pressupostos teóricos	55
3.1.3	Crenças, experiências e ações	61
3.1.4	A importância do contexto na relação entre crenças e ações.....	63
3.1.5	Estudos sobre crenças de professores de LE	64
3.2	Experiências.....	67
3.2.1	A definição de experiências e alguns pressupostos teóricos.....	67
3.3	Pós-método	71
3.3.1	A definição de pós-método e alguns pressupostos teóricos.....	72
4	METODOLOGIA DA PESQUISA	79
4.1	A pesquisa	79
4.2	Perguntas de pesquisa	81
4.3	Natureza da pesquisa.....	82
4.3.1	Abordagem da pesquisa	82
4.3.2	Tipo de pesquisa.....	84
4.3.3	Instrumentos de coleta de dados	86
4.3.3.1	Autorrelatos	87
4.3.3.2	Entrevistas.....	89
4.3.3.3	Observações	90
4.3.3.4	Notas de campo	91
4.3.3.5	Gravações em áudio	91

4.3.3.6	Questionários	92
4.3.3.7	Os instrumentos piloto.....	92
4.4	O contexto da pesquisa	93
4.4.1	Os participantes da pesquisa	94
4.4.2	A participante Janaína.....	96
4.4.3	A participante Marina	96
4.4.4	O participante Paulo	97
4.5	Delimitação da pesquisa	97
4.6	Procedimentos de análise de dados	99
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	103
5.1	Organização preliminar do capítulo	103
5.2	Análise das entrevistas sobre as crenças dos participantes.....	103
5.2.1	Crenças do participante Paulo	104
5.2.2	Crenças da participante Janaína	111
5.2.3	Crenças da participante Marina.....	120
5.2.4	Quadro resumo com as crenças dos participantes	125
5.3	Análise dos autorrelatos	127
5.3.1	Experiências do participante Paulo	127
5.3.2	Experiências da participante Janaína.....	136
5.3.3	Experiências da participante Marina	143
5.3.4	Quadro resumo com as experiências dos participantes	151
5.4	Análise das observações de aulas e notas de campo	152
5.4.1	Ações do participante Paulo.....	153
5.4.2	Ações da participante Janaína	161
5.4.3	Ações da participante Marina	171
5.4.4	Quadro resumo com as ações dos participantes.....	179
5.5	As relações entre as crenças, experiências e ações dos participantes.....	180
5.6	Análise das entrevistas sobre os encaminhamentos propostos pelos participantes	182
5.6.1	Quadro resumo com os encaminhamentos propostos pelos participantes.....	196
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS.....	197
6.1	Retomando as perguntas de pesquisa	197
6.1.1	A primeira pergunta de pesquisa	197
6.1.2	A segunda pergunta de pesquisa	198
6.1.3	A terceira pergunta de pesquisa.....	203
6.1.4	A quarta pergunta de pesquisa	207
6.2	Contribuições do estudo	209
6.3	Limitações do estudo	210
6.4	Encaminhamentos para futuras pesquisas	210
	REFERÊNCIAS	211

APÊNDICE A - CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO	229
APÊNDICE B - CARTA CONVITE AOS (ÀS) PROFESSORES (AS) PARTICIPANTES	230
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO	231
APÊNDICE D - CARTA À DIREÇÃO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DO CAMPUS	232
APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS (ÀS) PROFESSORES (AS) PARTICIPANTES	233
APÊNDICE F - ROTEIRO ELABORADO PARA UTILIZAÇÃO EM UMA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM UM DOS (AS) PARTICIPANTES	234
APÊNDICE G - EXEMPLO DE TRANSCRIÇÃO DE PARTE DE UMA AULA GRAVADA EM ÁUDIO.....	235
APÊNDICE H - EXEMPLO DE UMA NOTA DE CAMPO PRODUZIDA DURANTE A OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE UMA DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES	235
ANEXO A - EXEMPLO DE UM AUTORRELATO ESCRITO POR UMA DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES	236
ANEXO B - EXEMPLO DE TRANSCRIÇÃO DE UMA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM UMA DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES	238

1 INTRODUÇÃO

A investigação das diversas perspectivas da atuação docente tem sido foco de estudos sobre o ensino-aprendizagem da língua inglesa (LI) como língua estrangeira (LE) (BARCELOS, 1995; 1996; 2001; 2003; 2004; 2005; 2007; 2011; BARCELOS, 1995, 2001, 2004, 2005, 2006, 2007; SILVA, 2005, 2008; VIEIRA-ABRAHÃO, 2005, 2006; MICOLLI, 1997, 2000, 2001, 2003, 2004, 2007, 2008, 2010; KUMARAVADIVELU, 1994, 2001, 2003, 2006),

Entretanto, não são muitos os estudos voltados para os professores que atuam em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), apesar dessas instituições estarem em franco processo de crescimento no país.

A escassez de estudos pode estar relacionada ao fato de os IFs serem instituições relativamente novas pois, apesar de remontarem às antigas escolas técnicas federais, sua configuração atual tem como referencial a Lei N° 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que estabelece a criação dessas instituições de ensino.

Os IFs são compostos por 38 institutos, com 664 *campi*, implantados ou em processo de implantação, em diversas regiões do território brasileiro¹, além de várias unidades avançadas que oferecem cursos técnicos (50% das vagas), em sua maioria na forma integrada com o ensino médio; licenciaturas (20% das vagas) e cursos tecnológicos.

“Essas instituições também podem disponibilizar cursos de especialização, mestrado profissional e doutorados, voltados, principalmente, para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica” (PACHECO, 2011, p. 13). Tais características as diferem das demais instituições públicas de ensino encontradas no país.

A ampla oferta de diferentes níveis de ensino e modalidades de educação², em nossa opinião, tornam-se desafios para os docentes de LI que poderão atuar em cursos com características e públicos tão específicos.

Além da sua ampla gama de oferta de cursos, a proposta dos IFs visa agregar a formação acadêmica a preparação para o trabalho e também discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes a fim de definir um propósito específico para a estrutura

¹ Fonte: EXPANSÃO..., 2016.

² De acordo com o título V da LDB/96, a educação escolar brasileira é constituída por dois níveis: educação básica, que é subdividida em: ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio; e educação superior. O documento apresenta também três modalidades de educação: educação de jovens e adultos, educação profissional e educação especial, seguido das modalidades complementares: educação indígena, educação no campo, educação de igualdade racial e educação a distância.

curricular da educação profissional e tecnológica, o que, historicamente, não vinha sendo contemplado por instituições destinadas ao ensino profissionalizante no Brasil.

Com base nos pressupostos que orientam os IFs, espera-se que os docentes dessas instituições, além do domínio do conhecimento de suas áreas do saber, sejam capazes de articulá-los com aspectos voltados para a formação de cidadãos que visem ao acesso ao mundo do trabalho.

Entendemos que as características contextuais específicas dos IFs, tais como as várias possibilidades de atuação dos docentes em cursos de diversos níveis e modalidades de ensino e o enfoque para a formação profissional e cidadã, contribuam para que o professor de inglês LE desenvolva, “por meio de suas ações e com base em suas crenças e experiências sobre ensino e aprendizagem de línguas, autonomia para a tomada de suas decisões pedagógicas” (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 248) de modo assertivo, independentemente de já ter ou não formação específica para atuar em determinada modalidade de ensino.

Na prática de sala de aula, o professor é orientado por uma série de princípios, de pressupostos e mesmo de crenças que constituem em sua abordagem de conhecimentos para ensinar. Mesmo que, muitas vezes, o docente não consiga explicitar qual abordagem norteia o seu trabalho, ela está implícita na sua forma de trabalhar os conteúdos e em sua relação com os alunos. Por essa razão, existe a necessidade de que o docente conheça sua abordagem para que possa explicar por que ensina como ensina e por que obtém os resultados que obtém (ALMEIDA FILHO, 1993).

Tendo em vista as considerações apresentadas anteriormente, este estudo propõe a investigação da abordagem de ensino de profissionais que atuam como professores de LI em um IF por meio da identificação e compreensão de suas crenças, experiências e ações³ (prática pedagógica) com o intuito de verificar de que maneira elas se relacionam e podem subsidiar encaminhamentos que contribuam para o ensino-aprendizagem de inglês nesta instituição, de modo específico, e em outras que possuam características semelhantes.

Com base em pressupostos teóricos sobre o ensino-aprendizagem de línguas relacionados a crenças (BARCELOS, 1995, 2001, 2004, 2005, 2006, 2007; SILVA, 2005, 2008; VIEIRA-ABRAHÃO, 2005, 2006), experiências (MICOLLI, 1997, 2000, 2001, 2003, 2004, 2007, 2008, 2010) e a autonomia do professor, em uma perspectiva de pós-método, (KUMARAVADIVELU, 1994, 2001, 2003, 2006), propomos tal estudo para compreender as

³ De acordo com Erickson (1986, p. 126-127), o comportamento refere-se apenas ao ato físico, enquanto que a ação refere-se ao comportamento físico, mais as interpretações significativas que o “ator” tem e com as quais ele está engajado na interação. O objeto da pesquisa social interpretativa é a ação e não o comportamento.

experiências, as crenças e as ações dos docentes de LI que são expostos a uma ampla variedade de contextos de ensino nos IFs.

No próximo item, apresentaremos os argumentos que justificam a realização da pesquisa relatada nesta dissertação.

1.1 Justificativa

Desde 2008, a educação profissional, científica e tecnológica brasileira tem apresentado um aumento significativo de vagas ofertadas à sociedade devido à expansão da Rede de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) em todas as regiões do país.

Junto com a expansão dessa Rede, houve também o aumento da contratação de professores de LI para atuar, dentre outros, em cursos técnicos e tecnológicos, apesar de, muitas vezes, esses profissionais não possuírem experiências prévias acerca destas modalidades de ensino ou não terem tido a oportunidade de refletir, durante sua formação acadêmica, sobre as especificidades que permeiam a atuação docente em cada uma delas.

Nesse sentido, este trabalho justifica-se, dentre outros motivos, pela necessidade de se investigar essas instituições e, principalmente, os profissionais do ensino de LI que atuam em tal contexto. Esta investigação poderá trazer reflexões que poderão ser utilizadas para que a atuação em sala de aula desses professores possa ser aperfeiçoada, para que registros sobre suas práticas sejam produzidos e, a partir daí, possam gerar encaminhamentos que tenham o intuito de orientar docentes que atuem em IFs ou em instituições que apresentam características semelhantes.

Por se tratar de um projeto educacional relativamente recente, os IFs ainda não têm sido muito investigados pelas pesquisas na área dos estudos da linguagem, em especial, por estudos que contemplem o processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE. Por isso, torna-se necessário que os pesquisadores dessa área contribuam com o desenvolvimento de estudos sobre a atuação dos docentes dessas instituições de ensino e, assim, possam auxiliar também o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas destes profissionais.

A importância da investigação das crenças de professores sobre ensino e aprendizagem de línguas está relacionada a três fatores principais:

- (1) Compreensão das ações e do processo de tomada de decisões dos professores em sala de aula (BORG, 2003; JOHNSON, 1999; PAJARES, 1992; WOODS, 1996);
- (2) a sua importância no ensino reflexivo: a reflexão encoraja professores a questionarem suas crenças para compreender como ensinam (RICHARDS; LOCKHART, 1994); e
- (3) a compreensão do processo de mudança educacional já

que nenhuma mudança efetiva acontece sem uma mudança de crenças (BARCELOS, 2011, p. 7).

Almeida Filho (2008) acrescenta que é urgente estabelecermos o ponto de ensino de línguas em contextos tecnológicos (escolas técnicas, centros universitários e faculdades tecnológicas) no alto da agenda brasileira de estudos aplicados sobre os processos de aprendizagem e ensino de línguas.

Concordamos com a afirmação desse autor e acrescentamos que a mesma necessidade urge no contexto técnico, pelo fato desta modalidade de ensino estar em processo de expansão no sistema educacional brasileiro e, muitas vezes, “ocorrer sem a devida reflexão e planejamento” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 227).

Além do crescimento da oferta, o entendimento sobre o ensino técnico tem passado por transformações (atualmente, busca-se uma formação com um caráter mais humanista em detrimento de um ensino meramente tecnicista) conforme poderá ser observado nas discussões apresentadas no Capítulo 1 deste estudo que aborda o histórico da educação profissional no Brasil.

Apesar de o ensino técnico não ser algo novo no país, ele apresenta características próprias, além de especificidades às quais os docentes são expostos no contexto dos IFs. Como exemplo, podemos citar, dentre outras especificidades, a ampla variedade de cursos ofertados em diferentes modalidades de ensino como cursos técnicos (integrados⁴, concomitantes e subsequentes ao Ensino Médio⁵, PROEJA⁶), superiores (tecnológicos, bacharelados e licenciaturas), de curta duração (FIC), de pós-graduação (*Lato e Stricto Sensu*), além da necessidade do desenvolvimento de pesquisa e também extensão.

Para nós, essa diversidade de possibilidades de atuação implica desafios para que os docentes possam se adaptar às diferentes situações às quais são demandados como, a

4 **Cursos Integrados:** os cursos desta modalidade são destinados a estudantes que concluíram o 9º ano do Ensino Fundamental e pretendem ingressar no Ensino Médio. Nestes cursos, os estudantes terão oportunidade de estudar disciplinas comuns do Ensino Médio com matérias de um curso técnico. Após a conclusão, o estudante é certificado com o Diploma do Ensino Médio e com uma certificação técnica. A duração média dos cursos é de 3 anos.

Fonte: CURSOS..., 2016

5 **Cursos Técnicos Subsequentes:** os cursos desta modalidade são destinados a estudantes que já concluíram o Ensino Médio. Após a conclusão, o aluno recebe a certificação técnica na área cursada. Esses cursos têm duração média de 1 ano e meio a dois anos.

Fonte: CURSOS..., 2016

6 **PROEJA:** os cursos desta modalidade – assim como o técnico integrado – são destinados a estudantes que concluíram o 9º ano do Ensino Fundamental e ainda não ingressaram no Ensino Médio. A diferença é que os cursos PROEJA são voltados para jovens e adultos que estão fora da idade escolar. Neles, os estudantes terão oportunidade de cursar disciplinas comuns do Ensino Médio juntamente com as matérias específicas de um curso técnico. Após a conclusão, o aluno é certificado com o diploma de Ensino Médio e com uma certificação técnica. A duração média dos cursos é de três anos.

Fonte: PROEJA..., 2016

título de ilustração, podemos citar: o conhecimento da legislação específica de cada modalidade de ensino, o atendimento a estudantes com faixas etárias e formações prévias distintas, além das adaptações relacionadas aos objetivos propostos para cada curso em relação ao ensino da LI, os quais devem ser contemplados em seus planos de ensino.

Por considerarmos que o contexto de atuação influencia fortemente a prática pedagógica dos docentes, o estudo aqui relatado se justifica pelo fato de, ao investigarmos as experiências, as crenças e as ações de professores que atuam com o ensino da LI em um IF, podermos encontrar subsídios que poderão gerar encaminhamentos capazes de contribuir para a diminuição de possíveis equívocos cometidos pelos docentes e de estimular as práticas exitosas ocorridas em sala de aula em tal contexto. Além disso, ao darmos voz aos docentes dos IFs, poderemos analisar as práticas que têm sido consideradas eficazes por eles e buscar aperfeiçoar ou abandonar as que não são consideradas pertinentes.

Esses encaminhamentos, em nossa opinião, também poderão servir de referência para o desenvolvimento e implantação de cursos de formação continuada que poderão ser oferecidos aos docentes que atuam nessas instituições.

No que se refere à formação dos professores de línguas, cabe ressaltar que ela se difere do conceito de treinamento, o que, geralmente, ocorre em centros de línguas ou outras instituições de ensino. Leffa (2006, p. 335) distingue os dois processos da seguinte maneira:

Formação é diferente: busca reflexão e o motivo porque uma ação é feita da maneira como é feita. Há, assim, uma preocupação com o embasamento teórico que subjaz à atividade do professor. Enquanto que o treinamento limita-se ao aqui e agora, a formação olha além.

Machado (2008) afirma que a falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas tem caracterizado, historicamente, as iniciativas de formação de docentes, especificamente para a educação profissional. Essa falta de formação adequada resulta, em muitos casos, em dificuldades enfrentadas pelos docentes no exercício de suas práticas de sala de aula.

Nesse sentido, torna-se importante analisar as experiências, as crenças dos professores e as interações ocorridas nas aulas de LI dos IFs pelo fato de um grande número de estudantes ser exposto a práticas que, muitas vezes, podem não ser respaldadas por construtos teóricos sistematizados, melhorando, assim, os objetivos propostos pelos docentes em seus cursos.

Ademais, entendemos ser relevante proporcionar um alinhamento entre as práticas pedagógicas dos docentes de LI com os objetivos que orientam a instituição, ou seja, a formação de cidadãos aptos a atuarem em sociedade, em especial, no mundo do trabalho.

Consideramos importante oferecer ao professor de LI dos IFs oportunidades para que ele possa tomar consciência de suas crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas em cursos de nível técnico. Essa conscientização, e se for o caso, a possível ressignificação de algumas crenças, o ajudarão a tornar-se um professor mais crítico na tarefa de ajudar outras pessoas a aprender uma LE (BARCELOS, 2005, p. 158).

Além disso, conscientizar o docente a respeito de suas crenças pode ajudá-lo na compreensão de suas frustrações e dificuldades, permitindo-lhe a elaboração de um plano de ação mais efetivo com seus alunos no propósito comum de aprender a língua (KERN⁷, citado por BARCELOS, 2005, p. 158).

Tendo em vista que os docentes contratados para atuarem nos IFs com o ensino da LI precisam, necessariamente, ser formados em Letras, podemos afirmar que, em certos casos, a sua formação carece de discussões e reflexões acerca dos contextos técnicos e tecnológicos o que implica também desafios para a sua atuação em sala de aula.

Segundo o documento do Ministério da Educação:

Também é necessário levar em consideração que mesmo os professores licenciados carecem de formação com vistas à atuação em uma proposta de educação integrada, visto que tiveram sua formação voltada para a atuação no ensino fundamental e ensino médio de caráter propedêutico, uma vez que as licenciaturas brasileiras, em geral, não contemplam em seus currículos estudos sobre as relações entre trabalho e educação ou, mais especificamente, sobre a educação profissional e suas relações com a educação (BRASIL, 2007, p. 57).

No que diz respeito à formação de professores, concordamos com Moura (2008) no sentido de que a investigação das crenças pode contribuir para compreensão dos IFs e também para a criação de políticas que servirão como norteadoras para o trabalho docente:

A investigação das crenças dos docentes do ensino de inglês LE que atuam nos IFs poderá contribuir para a criação de políticas internas de formação de professores que contemplem a formação didático-político-pedagógica e as especificidades das áreas de formação profissional que compõem a esfera do ensino profissionalizante e tecnológico (MOURA, 2008, p. 32).

7 KERN, R. G. Students' and teachers' beliefs about language learning. **Foreign Language Annals**, New York, v. 28, n. 2, p. 39-96, 2005.

Conforme exposto, podemos destacar as seguintes justificativas para a realização desta investigação: a escassez de estudos sobre crenças, experiências e ações de professores sobre o ensino-aprendizagem de inglês em cursos técnicos ofertados por IFs; a escassez de estudos que contextualizem a atuação dos professores de inglês que atuam em IFs; a proposição de encaminhamentos de ações para a prática pedagógica de professores de LI dos IFs e a perspectiva de reflexões sobre a formação dos docentes para atuação específica em cursos de níveis técnicos.

Neste capítulo, tratamos dos aspectos gerais que justificam a realização da pesquisa aqui relatada e a articulação dela com os estudos desenvolvidos na área de Linguística Aplicada que podem subsidiá-la.

No próximo item, serão descritos os objetivos e as perguntas utilizadas para orientar o percurso traçado para esse estudo. Tais perguntas serão retomadas no capítulo sobre a metodologia para compreender a escolha dos instrumentos de pesquisa.

1.2 Objetivos e perguntas de pesquisa

O objetivo geral da pesquisa que aqui relatamos é identificar, compreender e analisar as crenças, as experiências e as ações (prática pedagógica) de professores de LI (LE) de um IF. Além disso, pretendemos gerar encaminhamentos para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem de inglês voltado para cursos técnicos ofertados por essas instituições (ou em outras com perfis semelhantes).

Para alcançarmos o objetivo almejado, propomos os seguintes objetivos específicos para esse estudo:

- a) identificar as experiências de aprendizagem e ensino de inglês dos professores participantes,
- b) identificar as crenças dos professores participantes sobre o ensino-aprendizagem de inglês em cursos técnicos,
- c) analisar a influência das experiências e crenças nas ações dos participantes,
- d) levantar encaminhamentos para o ensino-aprendizagem de inglês em cursos técnicos de IFs.

Para tanto, buscaremos identificar e compreender as crenças dos docentes que atuam em diferentes *campi* do IFB por meio de duas entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados gerados por meio da primeira entrevista será feita, principalmente, baseada nos

estudos sobre crenças de professores de LE. A segunda entrevista semiestruturada, será utilizada para o levantamento de relatos sobre encaminhamentos dos participantes que possam contribuir com o processo de ensino-aprendizagem da LI em cursos técnicos do IFB, os quais serão analisados conforme os pressupostos teóricos que embasam a pedagogia de pós-método.

Para o estudo das experiências dos informantes, faremos a análise de autorrelatos sobre os seus processos de aprendizagem e ensino da LI. A análise dos dados será baseada em pressupostos teóricos sobre o estudo de experiências em contextos educacionais.

A investigação das interações ocorridas em sala de aula de cursos técnicos de nível médio do IFB terá como subsídio o levantamento de dados por meio de observações e notas de campo realizadas pelo pesquisador. Posteriormente, elas serão analisadas e relacionadas com as experiências e crenças anteriormente mencionadas.

Para alcançarmos os objetivos propostos, definimos as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Quais são as experiências de aprendizagem e de ensino de inglês dos professores participantes?
- b) Quais são as crenças dos professores participantes sobre o ensino-aprendizagem de inglês em cursos técnicos?
- c) Como as experiências e crenças influenciam as ações dos participantes?
- d) Quais encaminhamentos para o ensino-aprendizagem de inglês em cursos técnicos podem ser gerados a partir dos relatos dos participantes?

Os objetivos e perguntas da pesquisa que relatamos foram definidos com base em experiências acadêmicas e profissionais do pesquisador. Assim, para compreender o processo de desenvolvimento desse estudo, faremos a descrição da motivação que o desencadeou.

1.3 Motivação para a pesquisa

O relato da motivação que gerou o desenvolvimento deste estudo será feito na primeira pessoa do singular (eu). Essa escolha se justifica pelo fato deste texto tratar de experiências pessoais do pesquisador e do seu local de trabalho.

Inicialmente, é preciso registrar que esta investigação possui relação com um trabalho desenvolvido por mim à época do curso de mestrado em LA pela Universidade de

Brasília intitulado “Crenças sobre a Cultura de Ensinar e Aprender Línguas de uma Professora de Inglês como Língua Estrangeira (LE) sem Formação em Letras” (FERNANDES, 2010).

Além de aspectos metodológicos que serão utilizados nesta pesquisa, os quais serão explicitados em capítulo específico, ressaltamos que muitos dos pressupostos teóricos utilizados na dissertação serão retomados devido à sua relevância para o estudo de crenças.

De modo diferente do referencial teórico levantado para a dissertação, buscaremos ampliar a discussão acerca da influência das experiências no processo de ensino-aprendizagem de LE e discutir questões sobre a prática docente subsidiada por contribuições da teoria da pedagogia de pós-método.

Por trabalhar em cursos livres de idiomas, me questionava sobre como os colegas de ofício baseavam suas práticas pedagógicas sem ter formação na área de Letras. Percebi que o estudo das crenças desses professores poderia ser uma forma de responder a esse questionamento e de fazer com que os colegas também pudessem refletir, a partir do conhecimento de suas próprias crenças e ações em sala, a fim de tornarem suas aulas mais profícuas.

Nesse sentido, realizei, em nível de mestrado, um estudo de caso com uma professora de um curso livre de inglês a fim de investigar quais eram suas crenças sobre a cultura de ensinar e aprender línguas e quais eram suas relações com suas ações em sala de aula.

Mesmo já tendo desenvolvido uma dissertação com base nos estudos de crenças de professores de LI, concordo com Gil (2002, p. 25) ao afirmar que “um pesquisador pode interessar-se por áreas já exploradas, com o objetivo de determinar com maior especificidade as condições em que certos fenômenos ocorrem ou como podem ser influenciados por outros”.

Algum tempo após a conclusão do mestrado, fui aprovado em concurso público para um IF. No ano de 2011, o IFB ainda era uma instituição incipiente e estava no início de sua estruturação no DF. Tive minha lotação designada para São Sebastião e fui um dos cinco primeiros servidores a entrar em exercício naquele *campus*.

Em função do baixo número de servidores (havia somente docentes e nenhum técnico administrativo) naquela época, executávamos toda a sorte de atividades: redação de planos de curso, divulgação das vagas, matrículas, abertura e encaminhamento de processos administrativos, além de ministrarmos as aulas. Inicialmente, somente cursos FIC eram ofertados, pois não havia uma sede definitiva e estrutura de laboratórios para as aulas práticas.

Penso que pelo fato de ter sido coordenador de cursos de idiomas antes do ingresso no serviço público, fui convidado a exercer a função de Coordenador Geral de Ensino do *Campus* e, posteriormente, de Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão da unidade. A experiência na área administrativa do IFB me proporcionou contato com diversos docentes, em especial, os professores de LI que atuavam em outros *campi*.

Como todas as unidades do IFB, exceto o *campus* Planaltina, estavam em situação de implantação semelhante à de São Sebastião, nós, docentes de LI, tínhamos muitas dúvidas e expectativas sobre como seria nossa atuação em modalidades de ensino até então desconhecidas por nós, como por exemplo, cursos técnicos (integrados, concomitantes e subsequentes ao ensino médio) e tecnológicos.

Posso afirmar que as dúvidas e expectativas vivenciadas por mim e pelos colegas de profissão desencadearam o anseio de investigar como as experiências, as crenças e as ações (prática pedagógica) dos professores de LI dos IFs se relacionavam em um contexto específico como aquele e quais seriam os possíveis encaminhamentos que poderiam surgir para o aperfeiçoamento do ensino da LI a partir do entendimento da relação entre esses fatores.

Esperava que, como professor de um IF, pudesse encontrar registros de colegas que expusessem e revelassem o que ocorre nas salas de aula de LI dos IFs para que eu pudesse me basear em seus acertos e evitar equívocos já cometidos por eles. Como não havia muitos trabalhos sobre a atuação de professores de inglês em IFs, entendi que esta seria uma oportunidade para registrar e analisar a atuação destes profissionais inseridos nessa instituição de ensino.

Este estudo, além de tentar responder meus questionamentos como professor e pesquisador, tem o intuito de compartilhar os desafios e as boas práticas de docentes de LE que atuam em um IF. Além disso, espero que o relato sobre o histórico e os pressupostos que norteiam os IFs contribuam para o entendimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o que se espera dos docentes que nela atuam, em outros termos:

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

Cabe ressaltar que a escolha do IFB para esta investigação levou em consideração não apenas minha trajetória profissional, mas também o fato de seus *campi* serem localizados relativamente próximos uns dos outros, a facilidade de contato com os diretores responsáveis

pela instituição e a confiança em mim depositada pelos participantes que se dispuseram a contribuir com este estudo que descrevo.

Feitas as ponderações acerca dos fatores que contribuíram para a motivação desta investigação, será apresentado, a seguir, o modo como ela foi organizada e subdividida.

1.4 Organização da tese

Nesta parte, apresentamos a estrutura de organização da investigação e a descrição dos itens que a compõem.

Na Introdução, são apresentados os argumentos que justificam esse estudo, os objetivos e também a motivação que a norteiam. Além da parte introdutória, quatro capítulos foram estabelecidos para sequenciar e orientar a leitura deste trabalho.

O Capítulo I apresenta elementos históricos sobre a educação profissional no país, sobre a Rede de Educação, Ciência e Tecnologia do Governo Federal e, em especial, sobre o IFB e os *campi* onde foram feitos os levantamentos de dados para este estudo.

O Capítulo II aborda os pressupostos teóricos de estudos de crenças, experiências e pedagogia do pós-método relacionados ao ensino-aprendizagem de LE. Ele apresenta também um histórico sobre esses conceitos, suas definições e estudos a eles relacionados.

O terceiro capítulo refere-se à metodologia empregada neste estudo e explicita sua natureza, abordagem, o tipo de pesquisa, os procedimentos de levantamento, formas de registro e análise de dados, as especificidades apresentadas pelo contexto em que se encontram os professores participantes e também uma descrição de seus perfis.

O quarto capítulo destina-se à análise e discussão dos dados levantados pelo pesquisador junto as participantes.

Na última parte desta investigação, são apresentadas as considerações finais sobre esta pesquisa, apontamentos para que investigações posteriores possam ser realizadas e as limitações enfrentadas pelo pesquisador durante o percurso da elaboração do trabalho.

Passaremos, a seguir, ao capítulo que trata da educação profissional brasileira e do IFB. Consideramos importante destacarmos a evolução histórica que culminou na instituição dos IFs para que seja possível entendermos sua importância social e de que maneira seus propósitos têm sido elaborados e modificados ao longo do tempo.

Tal compreensão por parte dos docentes que atuam nos IFs é, em nossa opinião, primordial para que suas práticas de sala de aula possam ser alinhadas também às propostas institucionais.

2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA E O IFB

A evolução do ensino de línguas no Brasil confunde-se com a história da própria escola secundária brasileira. Uma está contida na outra, tal como a parte se integra necessariamente no todo (CHAGAS, 1957, p. 83).

Este trabalho tem como foco o estudo de crenças, experiências e ações de professores de inglês (LE) que atuam no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) em um IF. Entendemos que o contexto de atuação destes docentes seja um dos fatores que influenciam fortemente sua prática pedagógica.

Por essa razão, para que possamos ter um entendimento mais abrangente do contexto em que atuam os participantes desta pesquisa, apresentaremos os aspectos relacionados ao percurso histórico da educação profissional no país, da instituição (IFB) a que estão vinculados os *campi* em que atuam os professores participantes do estudo e das regiões onde eles foram construídos.

2.1 Trajetória histórica da educação profissional no Brasil ⁸

As primeiras informações sobre a formação profissional no Brasil registram somente decisões circunstanciais destinadas a “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, assumindo assim um caráter assistencialista que tem sido constante em toda sua trajetória (BRASIL, 1999, p. 568). Acreditamos que esse tenha sido um dos motivos pelos quais o ensino voltado para a formação técnica ainda seja considerado, por alguns, como menos prestigiada que a educação superior.

O primeiro indício de um esforço por parte do governo em relação à profissionalização data de 1809, época em que um Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criou o “Colégio das Fábricas”, após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras em solo brasileiro. Posteriormente, em 1816, foi proposta a criação da “Escola de Belas Artes”, com o objetivo de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios mecânicos. “Em 1861, foi organizado, por Decreto Real, o ‘Instituto Comercial do Rio de Janeiro’, cujos diplomados tinham preferência no preenchimento de cargos públicos das Secretarias de Estado” (BRASIL, 1999, p. 568-569b). No que refere-se à década de 1940:

⁸ Baseado no PARECER CNE Nº 16/99 – CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 1999a).

Da década de 40 do século XIX em diante, foram implantadas dez ‘Casas de Educandos e Artífices’ em capitais de províncias, sendo a primeira delas em Belém – PA, para atender, prioritariamente, os menores abandonados, com vistas à ‘diminuição da criminalidade e da vagabundagem’. Posteriormente, o Decreto Imperial de 1854 criava estabelecimentos especiais para menores abandonados, os chamados ‘Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos’, onde os internos eram alfabetizados e encaminhados às oficinas públicas e particulares, por meio de contratos fiscalizados pelo Juizado de órfãos (BRASIL, 1999b, p. 569).

Na segunda metade do século XX, o ensino profissional manteve o mesmo traço assistencial do período anterior, ou seja, o de um ensino voltado para os menos favorecidos socialmente, para os “órfãos e desvalidos da sorte”. A novidade foi “o início de um esforço público de organização da formação profissional com foco no atendimento de menores abandonados para a preparação de operários para o exercício profissional” (BRASIL, 1999b, p. 569).

No ano de 1906, o ensino profissional foi vinculado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Consolidou-se, assim, uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola. Quanto ao ensino comercial, “foram instaladas escolas comerciais em São Paulo, como a ‘Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado’ e escolas comerciais públicas nos Estados do Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Minas Gerais, dentre outros” (BRASIL, 1999b, p. 569).

Nilo Peçanha, em 1910, instalou dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices” destinadas aos “pobres e humildes”. As instituições foram distribuídas por diferentes Unidades da Federação. Eram escolas similares aos Liceus de Artes e Ofícios, voltadas para o ensino industrial, mas custeadas pelo próprio estado. Pode-se dizer que surgiam então, as bases para a futura rede de educação profissional brasileira federal. No mesmo ano, foi reorganizado o ensino agrícola no país, com o propósito de formar “chefes de cultura, administradores e capatazes” (BRASIL, 1999, p. 569).

Ainda na década de 1910, foram instaladas escolas-oficina destinadas à formação profissional de ferroviários. Essas escolas foram “relevantes para a história da educação profissional brasileira, ao se tornarem os embriões da organização do ensino profissional técnico na década seguinte” (BRASIL, 1999b, p. 569). Nota-se que o objetivo da profissionalização apresentava apenas um caráter tecnicista, a educação formava com vistas somente ao futuro ofício dos estudantes.

Na década de 1920, a Câmara dos Deputados promoveu debates sobre a expansão do ensino profissional, propondo sua extensão a todos: pobres e ricos, e não apenas

aos “desafortunados”. A partir de então, foi criada uma comissão especial chamada de “Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico” (BRASIL, 1999b, p. 570).

Ainda na década de 20, um grupo de educadores brasileiros com ideias inovadoras em matéria de educação criava, no Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de Educação (ABE), que se tornou polo irradiador do movimento renovador da educação brasileira, principalmente por meio das Conferências Nacionais de Educação, realizadas a partir de 1927.

No ano de 1931, foi criado o Conselho Nacional de Educação e também efetivada uma reforma educacional, conhecida pelo nome do Ministro Francisco Campos e que prevaleceu até 1942, ano em que começou a ser aprovado o conjunto das ‘Leis Orgânicas do Ensino’, mais conhecidas como Reforma Capanema (BRASIL, 1999b, p. 570).

Após a Reforma Capanema, a Reforma Francisco Campos apresentou as seguintes modificações:

Da reforma Francisco de Campos convém destacar os Decretos Federais Nº 19.890/31 e 21.241/32, que regulamentaram a organização do ensino secundário, bem como o Decreto Federal Nº 20.158/31, que organizou o ensino profissional comercial e regulamentou a profissão de contador. A importância desse último deve-se ao fato de ser o primeiro instrumento legal a estruturar cursos já incluindo a ideia de itinerários de profissionalização⁹ (BRASIL, 1999b, p. 570).

Em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que teve como pressuposto diagnosticar e sugerir rumos às políticas públicas em matéria de educação. O documento preconizava a organização de uma escola democrática, que proporcionasse as mesmas oportunidades para todos e que, sobre a base de uma cultura geral comum, possibilitasse especializações para as atividades de cunho intelectual (humanidades e ciências) ou de preponderância manual e mecânica (cursos de caráter técnico). Nesse mesmo ano, realizou-se a “V Conferência Nacional de Educação”, cujos resultados refletiram na Assembleia Nacional Constituinte de 1933. A Constituição de 1934 inaugurou, objetivamente, uma nova política nacional de educação, ao estabelecer como competências da

⁹ O itinerário de profissionalização (ou formativo) é aqui compreendido como a definição do roteiro de estudos em um plano de formação continuada, ou seja, a descrição de percursos formativos que o estudante poderá cursar no interior de processos regulares de ensino, possibilitando sua qualificação para fins de exercício profissional e/ou prosseguimento de estudos. Os itinerários devem ser organizados de forma intencional e sistemática, estruturando ofertas educacionais que possibilitem ao estudante uma trajetória de formação coesa e contínua.

Fonte: Brasil (2010)

União “traçar Diretrizes da Educação Nacional” e “fixar o Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 1999b, p. 570).

Com a Constituição de 1937, muito do que fora definido em matéria de educação em 1934 foi abandonado. Entretanto, pela primeira vez, uma Constituição tratou das “escolas vocacionais e pré-vocacionais”, como um “dever do Estado” para com as “classes menos favorecidas” (Art. 129). Essa obrigação do Estado deveria ser cumprida com a “colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos”, as chamadas “classes produtoras”, que deveriam “criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados”. Essa era uma demanda “do processo de industrialização desencadeado na década de 30 que exigia maiores e crescentes contingentes de profissionais especializados, tanto para a indústria quanto para os setores de comércio e serviços” (BRASIL, 1999b, p. 570-571).

Em decorrência, a partir de 1942, são baixadas, por meio de Decretos-Lei, as chamadas “Leis Orgânicas da Educação Nacional”: 1942 – Leis Orgânicas do Ensino Secundário (Decreto-Lei Nº 4.244/42) e do Ensino Industrial (Decreto-Lei Nº 4.073/42). 1943 – Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei Nº 6.141/43). 1946 – Leis Orgânicas do Ensino Primário (Decreto-Lei Nº 8.529/46), do Ensino Normal (Decreto-Lei Nº 8.530/46) e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei Nº 9.613/46).

A determinação constitucional relacionada ao ensino vocacional e pré-vocacional como dever do Estado, a ser cumprido com a colaboração das empresas e dos sindicatos econômicos, possibilitou a definição das referidas Leis Orgânicas do Ensino Profissional e propiciou também a criação de entidades especializadas como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, bem como a transformação das antigas escolas de aprendizes artífices em escolas técnicas federais. Ainda no ano de 1942, o Governo Vargas, por meio de um Decreto-Lei, estabeleceu o conceito de menor aprendiz para os efeitos da legislação trabalhista e, por outro Decreto-Lei, dispôs sobre a “Organização da Rede de Estabelecimentos de Ensino Industrial”. Com essas providências, “o ensino profissional se consolidou no Brasil, embora ainda continuasse a ser preconceituosamente considerado como uma educação de segunda categoria” (BRASIL, 1999b, p. 571).

No conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, o objetivo do ensino secundário e normal era o de “formar as elites condutoras do País”, e o objetivo do ensino profissional era o de oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de

trabalho”. “A herança dualista não só perdurava como era explicitada” (BRASIL, 1999b, p. 571).

No início do período republicano, o ensino secundário, o normal e o superior eram atribuídos aos Ministérios da Justiça e dos Negócios Interiores e o ensino profissional, por sua vez, era vinculado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. A junção dos dois ramos de ensino, a partir da década de 1930, no âmbito do Ministério da Educação e Saúde Pública, foi apenas formal, não ensejando, ainda, a necessária e desejável “circulação de estudos” entre o acadêmico e o profissional. O objetivo primordial daquele era propriamente educacional, e deste, primordialmente assistencial, “embora já se percebesse a importância da formação profissional dos trabalhadores para ocupar os novos postos de trabalho que estavam sendo criados com os crescentes processos de industrialização e de urbanização” (BRASIL, 1999b, p. 571).

Apenas na década de 1950 é que se passou a permitir a equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes, quebrando, em parte, a rigidez entre os dois ramos de ensino e entre os vários campos do próprio ensino profissional. A Lei Federal Nº 1.076/50 permitia que concluintes de cursos profissionais pudessem continuar os estudos acadêmicos nos níveis superiores, desde que prestassem exames das disciplinas não estudadas naqueles cursos e provassem “possuir o nível de conhecimento indispensável à realização dos aludidos estudos”. A Lei Federal Nº 1.821/53 dispunha sobre as regras para a aplicação desse regime de equivalência entre os diversos cursos de grau médio. Essa Lei foi “regulamentada no final do mesmo ano pelo Decreto Nº 34.330/53, produzindo seus efeitos somente a partir do ano de 1954” (BRASIL, 1999b, p. 572).

A total equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, sem necessidade de exames e provas de conhecimentos veio a ocorrer a partir de 1961, com a promulgação da Lei Federal Nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, classificada por Anísio Teixeira como “meia vitória, mas vitória” (BRASIL, 1999b, p. 572).

A primeira LDB equiparou o ensino profissional, do ponto de vista da equivalência e da continuidade de estudos, para todos os efeitos, ao ensino acadêmico, eliminando, pelo menos do ponto de vista formal, a dualidade entre ensino para “elites condutoras do país” e ensino para “desvalidos da sorte”. “Todos os ramos e modalidades de ensino passam a ser equivalentes, para fins de continuidade de estudos em níveis subsequentes” (BRASIL, 1999b, p. 572).

Na década de 1960, estimulados pelo disposto no Artigo 100 da Lei Federal Nº 4.024/61, uma série de experimentos educacionais, orientados para a profissionalização de

jovens, foi implantada no país, tais como o “GOT (Ginásios Orientados para o Trabalho) e o PREMEN (Programa de Expansão e Melhorias do Ensino)” (BRASIL, 1999b, p. 572).

A Lei Federal Nº 5.692/71 também representa um marco para a história da educação profissional, ao generalizar a profissionalização do Ensino Médio, então denominado Segundo Grau. Grande parte do quadro atual da educação profissional pode ser explicada pelos efeitos dessa Lei. Desse quadro não podem ser ignorados os cursos ou classes profissionalizantes sem investimentos apropriados e perdidos dentro de um segundo grau supostamente único.

Dentre seus efeitos, pode-se destacar: a introdução generalizada do ensino profissional no segundo grau se fez sem a preocupação de se preservar a carga horária destinada à educação de base; o desmantelamento, em grande parte, das redes públicas de ensino técnico existentes, assim como a descaracterização das redes do ensino secundário e normal, mantidas por estados e municípios; a criação de uma imagem equivocada da formação profissional como solução para problemas de emprego, possibilitando a criação de cursos mais por imposição legal e motivação político-eleitoral do que por demandas reais da sociedade (BRASIL, 1999b, p. 572).

A educação profissional deixou de ser limitada às instituições especializadas. A responsabilidade da oferta ficou difusa e recaiu também sobre os sistemas de ensino público-estaduais, os quais estavam às voltas com o sucateamento acelerado que o crescimento quantitativo do primeiro grau impunha às condições de funcionamento das escolas. Isso não interferiu diretamente na qualidade da educação profissional das instituições especializadas, “mas interferiu nos sistemas públicos de ensino, que não receberam o necessário apoio para oferecer um ensino profissional de qualidade compatível com as exigências de desenvolvimento do país” (BRASIL, 1999b, p. 572-573).

Esses efeitos foram atenuados pela modificação trazida pela Lei Federal Nº 7.044/82, de consequências ambíguas, que tornou facultativa a profissionalização no ensino de segundo grau. Se, por um lado, tornou esse nível de ensino livre das amarras da profissionalização, por outro, praticamente restringiu a formação profissional às instituições especializadas. Rapidamente, “as escolas de segundo grau reverteram suas ‘grades curriculares’ e passaram a oferecer apenas o ensino acadêmico, em alguns casos, acompanhado de um arremedo de profissionalização” (BRASIL, 1999b, p. 573).

“Enfim, a Lei Federal Nº 5.629/71 gerou falsas expectativas relacionadas à educação profissional ao difundirem habilitações profissionais dentro de um ensino de segundo grau sem identidade própria, mantido na estrutura de um primeiro grau agigantado” (BRASIL, 1999b, p. 573).

A Lei Federal Nº 9.394/96, atual LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – configura a identidade do ensino médio como uma etapa de consolidação da educação básica, de aprimoramento do educando como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para continuar aprendendo e de preparação básica para o trabalho e a cidadania. A LDB em vigor preconiza também que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. “Essa concepção representa a superação dos enfoques assistencialista e economicista da educação profissional, bem como do preconceito social que a desvalorizava” (BRASIL, 1999b, p. 573).

Após o ensino médio, a rigor, tudo é educação profissional. Nesse contexto, tanto o ensino técnico e tecnológico quanto os cursos sequenciais por campo de saber e os demais cursos de graduação devem ser considerados como cursos de educação profissional. A diferença fica por conta do “nível de exigência das competências e da qualificação dos egressos, da densidade do currículo e respectiva carga horária” (BRASIL, 1999b, p. 573).

A Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criou os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e se tornou um marco para toda a rede de escolas técnicas federais. Segundo o documento, os IFs têm por finalidade e características:

Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (BRASIL, 2008).

Conforme exposto nas finalidades dos IFs, “a educação profissional e tecnológica surge como processo educativo e investigativo de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais” (BRASIL, 2008). No que diz respeito às características deste modelo institucional, observa-se a possibilidade de verticalização dos itinerários formativos, que visam tornar mais eficientes o uso da infraestrutura física e dos quadros de pessoal dos *campi*.

A constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica propõe-se como mecanismo de desenvolvimento socioeconômico e cultural, orientada para a atuação em consonância com os arranjos produtivos culturais e sociais locais. Por sua vez, eles se organizam em arranjos temáticos regionais (Redes de Desenvolvimento Setorizado), cujos interesses e agrupamentos de IFs favorecem as condições de desenvolvimento socioeconômico e ambiental. Com o intuito de se alcançar este

desenvolvimento, torna-se necessária a atuação em rede, tanto das ações de ensino, quanto às de desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação.

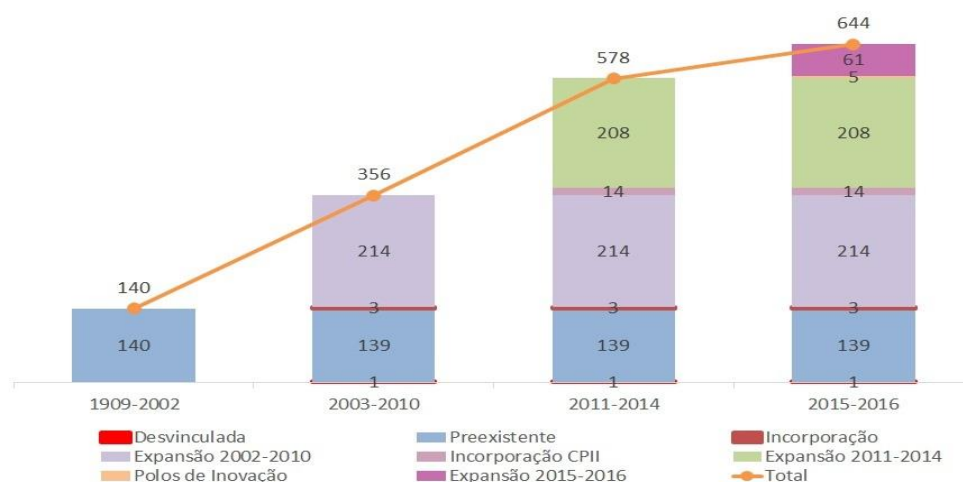
A Rede Federal encontra-se em um processo de expansão. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2006, o MEC viabilizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 *campi* em funcionamento.

Existem 38 IFs presentes em todos os estados brasileiros. Somam-se a este montante, instituições que não se vincularam aos IFs, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois CEFETs, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica. No tocante ao ensino de LEs no Brasil, o Colégio Pedro II pode ser destacado como:

[...] uma instituição considerada como lugar de memória do ensino de línguas no Brasil. Considerando-o mais que um patrimônio material do Rio de Janeiro, um símbolo das iniciativas pioneiras com relação ao estabelecimento do ensino secundário em nosso país, e, além disso, talvez a instituição que dispendeu o maior esforço pela implementação do ensino da língua estrangeira (SOUZA, 2012).

A seguir, o GRAF. 1 apresenta a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, científica e tecnologia em unidades:

GRÁFICO 1 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – em unidades.



Fonte: Expansão... (2016)

A quantidade de unidades implantadas no país a partir de 2003 mostra o desenvolvimento e ampliação da Rede de IFs em um espaço de tempo relativamente curto.

No GRAF. 2, é apresentada a quantidade de municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica:

GRÁFICO 2 - Quantidade de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: Expansão... (2016).

Ao observarmos o Gráfico 2, é possível verificar o aumento considerável no número de unidades de IFs em todas as regiões do país a partir de 2003. Até 2008, no DF, havia apenas uma unidade de escola técnica federal: o *Campus Planaltina*.

Em 2016, o número de *campi* do IFB instalados chegava a 10, localizados nas seguintes regiões administrativas e, por isso, receberam o mesmo nome do local em que foram instaladas: Brasília, Ceilândia, Estrutural, Gama, Planaltina, Riacho Fundo, Samambaia, São Sebastião, Taguatinga e Taguatinga Centro.

2.2 Histórico da implantação e desenvolvimento do IFB

O IFB, criado pela Lei Nº 11.892, de 2008, é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos, com as suas práticas pedagógicas (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA, 2014, p. 1).

O histórico de implantação e desenvolvimento do IFB tem suas origens na criação da Escola Técnica de Brasília em 17 de fevereiro de 1959, por meio do Plano de Metas do Governo do Presidente Juscelino Kubitschek (BRASIL, 1959).

A Escola Agrotécnica de Brasília foi inaugurada em 21 de abril de 1962 e se tornou subordinada à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da

Agricultura. Em consonância com a LDB em vigor, o Decreto Nº 53.550, de 1964 estabeleceu que a Escola de Didática do Ensino Agrícola fosse integrada ao Colégio. Devido a essa mudança, a Escola Agrotécnica passou a ser denominada Colégio Agrícola de Aplicação de Brasília.

A partir da publicação do Decreto Nº 60. 731 de 1967, ficou determinado a subordinação das Escolas Agrícolas do Ministério da Agricultura ao Ministério da Educação e da Cultura. Com o fim das atividades da Escola de Didática do Ensino Agrário, o colégio de aplicação voltou à sua antiga denominação: Colégio Agrícola de Brasília.

Posteriormente, o Colégio Agrícola foi transferido para o Governo do Distrito Federal (GDF).

“No ano de 2007, o Colégio Agrícola de Brasília passa a constituir-se em Escola Técnica Federal, uma entidade de natureza autárquica e também vinculada ao Ministério da Educação (MEC)” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA, 2014, p. 14).

Como integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o IFB foi criado a partir da transformação da antiga Escola Técnica Federal de Brasília, pela Lei Nº 11.892, de 2008. “A constituição do IFB teve como princípio o *Campus* Planaltina e, atualmente, a instituição conta com 10 *campi* localizados em diferentes regiões do DF” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA, 2014, p. 14).

FIGURA 1 - Unidades do IFB no Distrito Federal.



Fonte: Sistemas... (2016)

A Figura 1 apresenta a localização geográfica dos 10 *campi* do IFB no DF. É possível verificar que, além da área central, ou seja, o Plano Piloto (*Campus* Brasília), outras

regiões administrativas receberam as instalações do IFB, inclusive Regiões Administrativas economicamente menos favorecidas como Ceilândia, Estrutural e São Sebastião.

No que se refere às finalidades e características do IFB, elas podem ser assim resumidas:

I – ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II- desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III- promover a integração e a verticalização da educação básica à profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV- orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do IF;

V- constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI- qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII- desenvolver programas de extensão e divulgação científica e tecnológica;

VIII- realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX- promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA, 2014, p. 14).

Ao observarmos as finalidades e características do IFB, verificamos que elas possuem semelhanças com as das universidades (itens relacionados à formação de professores, pesquisa, extensão) e também de escolas que oferecem ensino exclusivamente técnico (integração da verticalização da educação básica à profissional e superior). Todavia, todas as finalidades apresentadas são vinculadas a uma instituição que reúne características de instituições de nível superior e básico.

Mais uma vez, percebe-se a relevância de os professores de LI desenvolverem características que lhes permitam transitar por todas essas modalidades de ensino, além das possibilidades de atuação com pesquisa e extensão. Tal contexto singular de atuação, em

nossa opinião, proporciona aos docentes a necessidade de constante adaptação às demandas que poderão ser a eles direcionadas.

2.3 Missão, visão e valores do IFB

A filosofia de trabalho que perpassa as atividades desenvolvidas pelo IFB pode ser verificada a partir de sua missão, visão e valores. Como definição, a missão da instituição se configura do seguinte modo:

[...] oferecer ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, por meio da inovação produção e difusão de conhecimentos, contribuindo para a formação cidadã e o desenvolvimento sustentável, comprometidos com a dignidade humana e a justiça social (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA, 2014, p. 15).

Como visão, até 2018, o IFB pretende “consolidar-se no DF como instituição pública de Educação Profissional e Tecnológica de qualidade inclusiva e emancipatória, articulada em rede e com a comunidade” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA, 2014, p. 16). Diferentemente, das escolas técnicas que o precederam, o IFB apresenta uma visão voltada à emancipação e inclusão e não como um espaço para atendimento aos “desvalidos da sorte”.

Os valores assumidos pela instituição são assim elencados:

A ética; educação como bem público, gratuito e de qualidade; formação crítica, emancipatória e cidadã; gestão democrática; transparência, participação, autonomia, pluralismo e integração; respeito à diversidade e à dignidade humana; promoção da inclusão; inovação e sustentabilidade econômica e socioambiental (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA, 2014, p. 16).

Tais valores expressos no documento norteador do IFB, ou seja, seu PDI, merecem ser contrastados com os que outrora guiavam a educação profissional pública no país, conforme exposto anteriormente.

2.4 Objetivos do IFB

Tendo em vista as considerações acerca do histórico da rede de educação profissional, científica e tecnológica brasileira, apresentaremos os objetivos que norteiam as atividades desenvolvidas pelo IFB, de modo especial o ensino, pesquisa e extensão com vistas ao desenvolvimento das comunidades locais e à profissionalização dos estudantes.

O IFB possui, de forma geral, os seus objetivos definidos pela Lei N° 11.892, de 2008. Com base nesta legislação, seus objetivos são:

- I- Ministrar educação profissional técnica de nível médio;
- II- ministrar cursos de formação inicial e continuada (FIC) de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade;
- III- realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV- desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- V- estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão;
- VI- ministrar em nível de educação superior: cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- VII- cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
- VIII- cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- IX- cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e
- X- cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em inovação tecnológica (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA, 2014, p. 16-17).

Os objetivos da instituição ressaltam o fato de os professores de LI poderem atuar em modalidades muito distintas e, além disso, atuarem também com o desenvolvimento de pesquisa e extensão.

2.5 Descrição das regiões onde estão localizados os *campi* do IFB

Neste item, faremos a descrição dos *campi* do IFB onde atuam os informantes deste estudo. Faremos também a apresentação de uma descrição das Regiões Administrativas do DF onde eles estão localizados para que seja possível observar a relação com os cursos ofertados por *campus* e também a descrição de aspectos econômicos e sociais das comunidades atendidas. Por meio da descrição dos tipos de cursos ofertados pelas unidades

que serão descritas, poderemos verificar a diversidade de cursos e modalidades de ensino em que os docentes de LI podem atuar no IFB.

Para fazermos a descrição dos *campi* e das regiões onde eles estão localizados, consultamos a página eletrônica oficial da instituição, de modo específico, os planos de curso oferecidos por *campus* disponibilizados à consulta pública. Nosso levantamento teve como finalidade encontrar informações atualizadas sobre eles. A justificativa para este procedimento é a de que o PDI-IFB 2014-2018 já apresenta dados desatualizados sobre a instituição.

Buscaremos também apresentar a definição de termos que são comumente empregados em âmbito institucional e que também são utilizados neste trabalho.

2.5.1 A Região Administrativa de São Sebastião

A partir de 1957, com o início da construção de Brasília, várias olarias se instalaram na região onde se localiza São Sebastião com o intuito de fornecer materiais para a construção civil da futura capital do Brasil. Após o término dos contratos, as olarias foram sendo fechadas e o núcleo urbano foi se estruturando ao longo do córrego Mata Grande e Ribeirão Santo Antônio da Papuda, como efeito do parcelamento irregular de terrenos antes arrendados. O baixo preço das terras, somado à falta de regularidade do solo e à beleza local influenciaram o crescimento da região. Por estar relativamente próxima ao centro de Brasília, a comunidade, que antes atraiu trabalhadores da construção civil e de serviços domésticos, atualmente “atrai uma população diferenciada” (BRASIL, 2013, p. 10).

“No dia 25 de junho de 1993, a chamada Agrovila de São Sebastião passou a ser denominada Região Administrativa nº XIV – Cidade São Sebastião (segundo a Lei Distrital 167/93). Esta passa a ser, então, comemorativa do aniversário da cidade” (BRASIL, 2015, p. 10).

O nome São Sebastião dado à localidade é uma homenagem a um dos comerciantes pioneiros da região: “Seu Sebastião”. Ele se instalou nas terras que foram desapropriadas da Fazenda Taboquinha e extraía areia do Rio São Bartolomeu. O material extraído era comercializado junto às construtoras da Companhia Urbanizadora da Nova Capital (NOVACAP). Devido a essa atividade, o comerciante ficou conhecido pelo codinome “Tião Areia”.

Após algum tempo, a cidade foi se expandindo e ganhando características próprias. De acordo com a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) realizada pela NOVACAP nos anos de 2013 e 2014, “foram levantados dados sobre a distribuição da

população baseados em critérios de idade, educação, trabalho, moradia, infraestrutura, saneamento e renda” (BRASIL, 2015, p. 10).

A Região Administrativa de São Sebastião é possui uma população aproximada de 71.779 habitantes. No que diz respeito à origem do contingente populacional, 42,3 % são naturais do próprio Distrito Federal. Dos imigrantes, 61,6% são oriundos da Região Nordeste, 25% do Sudeste e 9,6% do Centro-Oeste, enquanto somente 2,7% e 1% são das Regiões Norte e Sul do país, respectivamente. Dos habitantes de São Sebastião, 67,4% possuem acima de 10 anos de residência na região e 48% residem na cidade há mais de 15 anos (BRASIL, 2015, p. 12-13).

Sobre os dados relacionados à escolaridade, 31,1% da população da localidade é composta por estudantes, sendo que a grande maioria (86,9%) frequenta a rede de ensino pública. No que se refere ao grau de instrução da população, 2,4% declaram não ser alfabetizados e 42,7% possuem o ensino fundamental incompleto. O ensino superior completo, incluindo cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) conta com somente 2,4% de representantes (BRASIL, 2015, p. 13).

Na região de São Sebastião, 43,3% da população possui atividade remunerada e apenas 3,3% são aposentados. Os desempregados compõem 4,7% do total da população. O comércio absorve 25,8% dos trabalhadores e os serviços domésticos são responsáveis por empregar 12,7% dos empregados. A construção civil acolhe 11,8% do total mencionado. A localização do trabalho está distribuída da seguinte forma: 33,9% trabalham em São Sebastião; 35,1% trabalham na RA Brasília; 10,8% atuam no Lago Sul; e 10,8% em locais diversos (BRASIL, 2015, p. 13).

Quanto aos dados relacionados à moradia e ao saneamento básico, a RA apresenta uma significativa quantidade de domicílios urbanos, estimados em 19.055, o que resulta numa média de 3,8 pessoas por domicílio urbano. Deste total, 98,4% dos domicílios dispõem de abastecimento de água e 97,4% são atendidos pelo serviço de esgotamento sanitário.

Sobre os aspectos de infraestrutura, a pesquisa da CODEPLAN identificou que 97,9% dos domicílios contam com ruas asfaltadas, 97,0% com meios-fios, 98,3% com iluminação pública e 97,9% com rede de água pluvial disponibilizada. As calçadas, cuja construção e manutenção são atribuídas dos proprietários dos imóveis, estão presentes em 96,3% dos domicílios.

O estudo aponta também que “o serviço de coleta urbana de resíduos domésticos contempla 100% de cobertura em São Sebastião” (BRASIL, 2015, p. 13).

Segundo informações do Projeto Pedagógico do Curso Tecnólogo em Secretariado ofertado pelo IFB – *Campus* São Sebastião (BRASIL, 2015, p. 13-14), “a renda domiciliar média da população pesquisada corresponde a 3,4 salários mínimos”. A parcela remuneratória mais expressiva está entre quem recebe mais de dois salários mínimos e até cinco salários mínimos, que concentra 43,7% dos domicílios, seguido por aqueles que ganham até dois salários mínimos, o que corresponde a 37,7% dos domicílios.

2.5.2 O *Campus* São Sebastião

O *Campus* São Sebastião iniciou seu funcionamento em meados de 2011 a partir de uma reestruturação e de um processo de ampliação da rede local do IFB com a implantação de seus *campi* em várias Regiões Administrativas do DF.

A escolha dos locais onde foram construídas as novas instalações do IFB visou à capilaridade da Educação Profissional e Tecnológica e ao alcance da instituição a regiões que apresentavam significativo contingente populacional, baixo índice de desenvolvimento socioeconômico, além de uma distribuição geográfica do Instituto no Distrito Federal.

Tendo em vista os fatores determinantes para a construção de novos *campi* do IFB, “a Região Administrativa de São Sebastião foi escolhida para a implantação de um *campus* do IFB” (BRASIL, 2015, p. 15).

Apesar de ainda não contar com a oferta integral de suas vagas, o *Campus* São Sebastião oferece cursos nas seguintes modalidades:

QUADRO 1 - Cursos ofertados pelo *Campus* São Sebastião

Modalidade:	Formação Inicial e Continuada (FIC) ¹⁰	Técnico	Ensino Médio Integrado à Formação Técnica	Cursos Superiores
	Auxiliar Administrativo	Técnico Subsequente em Secretariado (presencial)	Técnico em Administração	Letras – Português (licenciatura)
	Cuidador de Idosos	Técnico Subsequente em Secretaria Escolar (presencial)	Técnico em Secretariado	Tecnólogo em Secretariado
	Monitor Infantil	Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho (EaD)		

Fonte: Cursos... (2010)

Os cursos ofertados pelos *campi* do IFB foram indicados por meio de audiências públicas realizadas junto à comunidade e também levaram em consideração a vocação econômica e social das regiões administrativas e suas proximidades.

A sede definitiva do *Campus* São Sebastião foi concluída em agosto de 2015. Sua infraestrutura conta com uma área total de 31.489,63 m² dos quais 9.094,47 m² são de área construída. O *campus* dispõe de salas de aula, laboratórios, auditório, biblioteca, sala de professores, coordenações de curso, lanchonete, banheiros adaptados a deficientes físicos, dentre outros.

“A instituição tem atendido, além da população desta Região Administrativa, as localidades do seu entorno – Jardim Botânico, Paranoá e Núcleo ABC” (BRASIL, 2015, p. 68). Para os cursos técnicos integrados e subsequentes ao ensino médio, cabe destacar que a seleção dos alunos é feita por meio de sorteios, portanto não há classificação baseada em resultados de provas classificatórias semelhantes às de vestibular. Tal prática não ocorre em todos os IFs, os quais ainda possuem mecanismos de acesso baseados em processos seletivos por meio de provas. Já os cursos superiores tem o acesso baseado nos resultados do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

¹⁰ **Cursos FIC (Formação Inicial e Continuada):** são cursos de rápida duração que tem foco em uma área de atuação específica. Nesta modalidade, os pré-requisitos de escolaridade variam de acordo com o curso escolhido (do ensino fundamental incompleto até o nível superior completo). Os cursos FIC possuem duração média de 4 a 5 meses.
Fonte: Cursos..., 2014

2.5.3 A Região Administrativa de Taguatinga

O DF está localizado no Planalto Central brasileiro em uma área de 500 mil hectares de terras altas e planas e de clima moderado, distribuída entre os estados de Minas Gerais e Goiás. A região do DF e seu entorno apresentam altas taxas de crescimento econômico e populacional, o que vem provocando um povoamento denso e irregular em áreas que tradicionalmente eram ocupadas pela produção agropecuária.

De acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2007, as populações aproximadas do DF e da Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE/DF) eram 2.455.903 e 3.451.549 habitantes, respectivamente (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA¹¹, citado por BRASIL, 2013, p. 23).

No que diz respeito à empregabilidade, dados da Pesquisa Anual de Serviços (PAS), ano de referência 2010, conduzida pelo IBGE, aponta que o setor de serviços foi o responsável pela ocupação de 289 mil pessoas em 2010, em 2276 empresas no DF (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, citado por BRASIL, 2013, p. 23).

A cidade de Taguatinga foi projetada com o propósito de ser uma cidade dormitório para os trabalhadores que atuavam no centro da capital, o Plano Piloto. Sua fundação oficial ocorreu em junho de 1958, em terras que antes pertenciam à Fazenda Taguatinga, palavra de origem indígena que significa “ave branca”.

Em dezembro de 1964, a região passou a ser denominada RA III, em cujo território incluía o núcleo urbano de Ceilândia. No ano de 1989, com a criação de mais quatro novas Regiões Administrativas (RAs) no DF, Taguatinga teve seu território reduzido devido ao desmembramento de Ceilândia e pela cessão de área para a construção de Samambaia.

Em 2004, com a criação de novas RAs por parte do Governo do Distrito Federal, a região passou por outro desmembramento de sua área com a elevação da região de Águas Claras à categoria de RA (COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL¹², citado BRASIL, 2013, p. 24).

Segundo dados da Coletânea de Informações Socioeconômicas publicada em 2007 pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN), um terço da

¹¹ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa anual de serviços - 2010**. [S.l.: s.n.], 2010.

¹² COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL. [S.l.: s.n.], 2013. Disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br/>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

população de Taguatinga (32,7%) estava na faixa etária de 15 a 29 anos. 28,7% (maior contingente) possuem o ensino médio completo e apenas 9,7% possuem o ensino superior completo. No que se refere à conclusão de cursos de pós-graduação, apenas 0,4% dos moradores possuem o grau de mestre ou doutor (COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL, citado por BRASIL, 2013, p. 24).

Em termos econômicos, a renda mensal aproximada *per capita* da região é de um salário mínimo. Este valor está abaixo da renda média em todos os setores industriais (R\$ 15 mil anuais). Parte da explicação para este fenômeno pode estar ligada ao predomínio da atividade comercial (23,1%) como principal empregador na região, enquanto a indústria absorve apenas 1,1% da população residente na área urbana com mais de 10 anos de idade. Geralmente, o comércio emprega pessoas de menor qualificação e paga salários mais baixos comparados aos salários pagos pela indústria, que exige uma qualificação de perfil mais técnico.

Outra explicação poder estar relacionada ao número reduzido de pessoas com escolaridade superior ao nível médio. Os dados de matrícula escolar revelam que as matrículas neste segmento educacional representam menos de 41% das matrículas efetuadas no nível fundamental (COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL, citado por BRASIL, 2013, p. 24). Os dados socioeconômicos de Taguatinga apontam para a demanda de instituições de ensino, pesquisa e extensão como o IF com vistas ao desenvolvimento local.

2.5.4 O *Campus* Taguatinga Centro

A Região Administrativa de Taguatinga conta com dois *campi* do IFB: o *Campus* Taguatinga e o *Campus* Taguatinga Centro. Por ser uma das regiões com maior densidade demográfica do DF e por ser considerada como centro de referência para as cidades do DF e GO localizadas próximas à região, os dois *campi* do IFB atendem à população local com focos diferenciados.

Enquanto em Taguatinga os cursos são voltados para as áreas de eletromecânica, informática e vestuário, em Taguatinga Centro os cursos ofertados são relacionados às áreas do comércio, gestão pública e línguas, conforme pode ser observado no Quadro 2:

QUADRO 2 - Cursos ofertados pelo *Campus* Taguatinga Centro

Modalidade	Formação Inicial e Continuada (FIC)	Técnico	Cursos Superiores	Pós-graduação (<i>lato sensu</i>)
	Alfabetização e letramento	Subsequente em Comércio	Letras – Espanhol (Licenciatura)	Gestão Pública
	Espanhol Básico	Técnico em Secretaria Escolar (EaD)	Tecnologia em Processos Gerenciais	
	Espanhol Intermediário	Técnico em Multimeios Didáticos (EaD)		
	Espanhol Avançado	Técnico em Administração (EaD) * ¹³		
	Musicalização ao violão	Técnico em Logística (EaD)*		
	Atualização na Nova Ortografia da Língua Portuguesa	Técnico em Meio Ambiente (EaD)*		
	Fotografia para o Comércio Eletrônico	Técnico em Segurança do Trabalho (EaD)*		
		Técnico em Serviços Públicos (EaD)*		

Fonte: Cursos... (2012).

Taguatinga Centro é o único *campus* do IFB que não possui sede própria. Suas atividades são desenvolvidas em um conjunto de salas alugadas próximas ao maior centro de compras da região. A falta de estrutura definitiva tem dificultado a oferta de cursos técnicos de nível médio integrado à formação profissionalizante e o desenvolvimento de atividades administrativas.

Após a apresentação do histórico da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, do IFB e dos *campi* onde foram feitos os levantamentos de dados para este estudo, serão apresentados os pressupostos teóricos que nortearam esta investigação.

¹³*Cursos ofertados no Polo de Ensino de Educação a Distância da RA Recanto das Emas em parceria com a Rede e-Tec
Fonte: Cursos... (2012)

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Crenças são a pedra sobre a qual nos apoiamos e, portanto, colore a nossa percepção de como devem ser a aprendizagem e o ensino de línguas (materna ou estrangeira (JOHNSON, 1999).

3.1 Crenças

Esta seção é composta por um breve histórico sobre o estudo de crenças tanto no Brasil, quanto no exterior, e nela apresentaremos os termos que tem sido utilizados para definir o conceito, além de discutir sobre alguns pressupostos teóricos relacionados ao tema.

Em seguida, serão apresentados alguns pressupostos teóricos que relacionam experiências, crenças e ações de professores com vistas a subsidiar o alcance dos objetivos deste trabalho. A importância do contexto e estudos sobre crenças de professores de LE também serão abordados para que seja possível compreender a sua complexidade e relevância nos estudos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas.

3.1.1 Breve histórico sobre o estudo de crenças

Barcelos¹⁴(2000) ressalta que os trabalhos de Horwitz (1985) e Wenden (1986, 1987) contribuíram para que os estudos de crenças sobre aprendizagem de línguas ganhassem destaque na área de LA já na década de 80. Horwitz (1985, 1987) propôs um instrumento de pesquisa para avaliar as opiniões dos estudantes sobre questões polêmicas sobre a aprendizagem de línguas. O instrumento, denominado BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*¹⁵) apresentava modelos para investigações sobre L2, LE e também para o levantamento de crenças de professores.

Wenden (1986), por sua vez, apresentou um conjunto de oito módulos que foram utilizados como guia de atividades que auxiliava o aluno a refletir sobre o seu processo de aprendizagem para descobrir suas próprias crenças sobre tal processo.

Baseada nas definições de crenças e nos métodos de pesquisa empregados, Barcelos (2000) propôs uma classificação sobre os estudos de crenças em LA em três momentos. O primeiro teve como marco inicial os estudos de Horwitz (1985) que empregavam questionários fechados, do tipo Escala Likert, como instrumento de investigação. Segundo a autora, a investigação em crenças nessa primeira fase foi marcada

¹⁴ Neste trabalho, destacamos os estudos de Barcelos pelo fato de ela ter se consolidado como uma das maiores pesquisadoras sobre crenças no Brasil, no mundo e por muitas de suas investigações terem como referência o ensino de línguas em instituições públicas de ensino.

¹⁵ Inventário de crenças sobre a aprendizagem de línguas.

por: a) afirmações abstratas acerca de crenças; b) noções de crenças certas e erradas na comparação das crenças de alunos com as de especialistas; c) aprendiz ideal e aprendiz inadequado; d) predição, ou explicações de causa e efeito, sem levar em conta o contexto. Os estudos contemplavam uma relação direta de causalidade entre crenças e ações, ou seja, crenças errôneas culminariam em estratégias de aprender menos eficazes. Este período inicial foi marcado por uma abordagem denominada Normativa.

Barcelos (2004) aponta o trabalho de Wenden (1986, 1987) como marco do segundo momento, o qual é caracterizado pela pesquisa acerca de crenças com maior relação com o ensino autônomo e o treinamento de aprendizes. Nota-se a aproximação da pesquisa de crenças com a pesquisa de estratégias de aprendizagem e um entendimento prescritivo de crenças. Nesse sentido, crenças errôneas seriam responsáveis por estratégias de aprendizagem ineficazes e vice-versa. Havia também a preocupação na classificação dessas crenças, em situá-las em um modelo definido sobre o tipo de conhecimento a que as crenças dos estudantes se referiam. As crenças eram investigadas sem considerar o contexto que as permeava. Esta abordagem, então, passou a ser chamada de Metacognitiva.

O terceiro momento é caracterizado, segundo Barcelos (2004), por uma maior pluralidade metodológica, de modos sobre como fazer pesquisa sobre crenças e uma consideração sobre o contexto. Nesse terceiro estágio, ocorre o reconhecimento sobre a complexa natureza das crenças, em outros termos, elas passam a ser entendidas como experienciais, situadas e relacionadas com o contexto. Fatores como interação, identidade e discurso começaram a ser discutidos no âmbito dos estudos de crenças, assim como o uso de distintas teorias sócio-histórico-culturais como base teórica. A abordagem para o estudo de crenças nesse período foi denominada Contextual.

Barcelos (2007) faz um levantamento de teses e dissertações brasileiras sobre o estudo de crenças. A autora aponta três momentos que caracterizam o desenvolvimento da pesquisa sobre crenças no país. A partir de uma ordem cronológica, o primeiro momento, ou o período inicial, seria de 1990 a 1995. Barcelos (2007) caracteriza esse período como pouco produtivo em relação ao número de trabalhos publicados. Os estudos identificavam o fenômeno de crenças como mitos, representações e concepções. Segundo a autora, o termo “crenças” começou a ser utilizado no país em 1994.

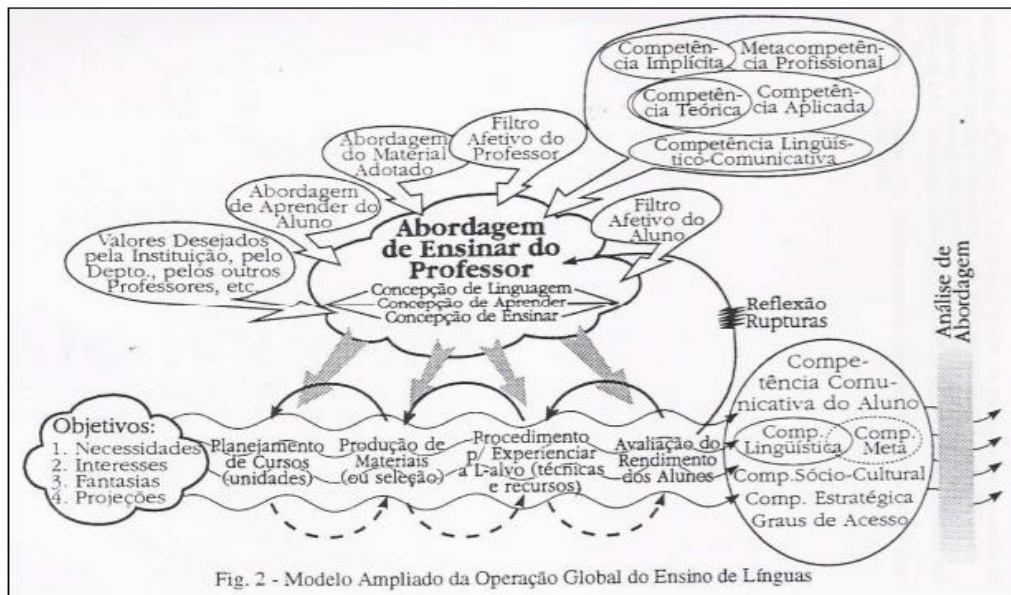
De 1996 a 2001, observou-se o período de desenvolvimento e consolidação dos estudos sobre crenças, chamado de segundo momento. De acordo com Barcelos (2007, p. 36) este período “é caracterizado por pesquisas que focam as culturas de aprender, ensinar e

avaliar; a utilização do BALLI para investigação de estudantes e pesquisas sobre crenças de alunos de ensino médio”.

O conceito de crenças se consolidou no Brasil com os seguintes marcos teóricos: Leffa (1991) investigou as concepções de alunos prestes a iniciar a 5ª série; Almeida Filho (1993, p. 13) definiu a cultura de aprender como “maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como normais pelo aluno, e como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita”; e também Barcelos (1995) ao empregar o termo cultura de aprender para investigar as crenças de alunos formandos em Letras.

Para Barcelos (2004, p. 28), “a trajetória de crenças em LA fica ainda mais completa quando esse conceito começa a fazer parte de modelos teóricos, de diagramas explicativos do processo de ensino-aprendizagem”. Ainda no Brasil, Almeida Filho (1993) coloca as crenças, ou a cultura ou abordagem de aprender, como uma das forças operantes no modelo de Operação Global do Ensino de Línguas (OGEL) (cf. FIG. 2) capaz de influenciar todo o processo de aprendizagem.

FIGURA 2 - Modelo Ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas (OGEL)



Fonte: Almeida Filho (2002)

O terceiro momento tem início em 2002 e se estende até os dias atuais. Esse período é marcado pelo incremento nas investigações de crenças mais específicas. Barcelos (2004) destaca que outra especificidade desse período é o emprego de múltiplos instrumentos para o levantamento de dados como, por exemplo, o uso de desenhos e autorrelatos. Foi nesse

momento que ocorreu um aumento considerável sobre as investigações de crenças de professores e a sua prática de ensino, levando-se em consideração a importância da influência de fatores contextuais.

Barcelos (2004, p. 137) afirma que “os estudos anteriores à Abordagem Contextual eram incompletos porque investigavam somente afirmações e não as aliava às ações, por meio da observação de comportamento”. A autora enfatiza que pesquisas contemporâneas passaram a incorporar fatores como contexto, identidade, metáforas e o uso de diferentes teorias sócio-históricas e culturais.

A seguir, apresentaremos um quadro com as vantagens e desvantagens das três abordagens para investigações em crenças, conforme proposto por Barcelos (2001).

QUADRO 3 - Características, vantagens e desvantagens das abordagens de investigação em crenças

	NORMATIVA	METACOGNITIVA	CONTEXTUAL
Metodologia	Questionários tipo <i>Likert-scale</i>	Entrevistas	Observações, entrevistas, diários, e estudos de caso.
Definição de crenças sobre aprendizagem	Crenças são vistas como sinônimos de idéias pré-concebidas, concepções errôneas e opiniões.	Crenças são descritas como conhecimento metacognitivo: estável e às vezes falível que os aprendizes possuem sobre aprendizagem de linguas.	Crenças são vistas como parte da cultura de aprender e como representações de aprendizagem de uma determinada sociedade.
Relação entre crenças e ações	Crenças são vistas como bons indicadores do comportamento futuro dos alunos, sua disposição para ensino autônomo e sucesso como aprendizes de língua.	Crenças vistas como bons indicadores do comportamento futuro dos alunos, sua disposição para ensino autônomo e sucesso como aprendizes de língua, embora se admitam 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 informações predeterminadas pelo pesquisador. Os alunos podem ter interpretações diferentes sobre esses	As crenças são investigadas somente através das afirmações dos alunos (não há preocupação com a ação dos alunos).	É mais adequada com pequeno número de participantes. Consome muito tempo.

Fonte: Barcelos (2001, p. 82)

Apesar das classificações apresentadas, Barcelos (2001, p. 84) aponta que:

[...] na prática, as três abordagens podem não ser tão distintas e que a escolha entre elas vai depender do tipo de pergunta de pesquisa em questão, que implica no número de participantes e no contexto de realização da pesquisa, podendo até mesmo haver uma combinação de metodologias de diferentes abordagens.

O uso de questionários fechados, por exemplo, pode não se relacionar com a tendência atual da pesquisa em crenças, que tem se preocupado em estabelecer suas relações com o comportamento, porém em se tratando de um estudo que tem como objetivo levantar as crenças de um grande número de participantes, esse instrumento pode ser tomado como ponto de partida, talvez ampliado conforme o contexto de ação dos participantes e depois associado a outros instrumentos, como uma entrevista.

Para este estudo, será utilizada a abordagem contextual do estudo de crenças, por ela levar em consideração, sobretudo, a importância do contexto em que os professores participantes e os aprendizes são observados. Além disso, essa abordagem nos pareceu a mais adequada para conseguirmos alcançar os objetivos propostos por este estudo.

3.1.2 A definição de crenças e alguns pressupostos teóricos

Apesar de muito utilizado, o conceito de crenças não é oriundo da LA. Ele é “um conceito já explorado em outras disciplinas como a Sociologia, Psicologia Cognitiva, Psicologia Educacional, Educação e Filosofia” (BARCELOS, 2004, p. 129).

Charles S. Peirce (1877/1958) definiu crenças como “ideias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar.” Segundo John Dewey (1933), a definição de crenças mostra uma natureza dinâmica e uma inter-relação com o conhecimento.

As crenças abordam todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimentos certos, dando-nos confiança o bastante para agirmos, além dos assuntos que julgamos verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados futuramente (DEWEY, 1933, p. 6).

No intuito de compreender melhor o conceito de crenças, Barcelos (2004) apresenta um quadro com alguns dos vários termos e definições já utilizados para se referir às crenças sobre a aprendizagem de línguas. De acordo com a autora, a enorme quantidade de termos mostra, mais uma vez, a importância e complexidade do conceito.

No nosso entendimento, as diversas definições para o conceito de crenças serviram para detalhá-lo e também para que pudéssemos compreender a sua complexidade.

As diferentes terminologias para crenças e suas definições podem ser observadas na TAB. 1:

TABELA 1 - Diferentes termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas

Representações dos aprendizes (HOLEC, 1987, p. 152):	“Suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino”.
Filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes (ABRAHAM; VANN, 1987) / Conhecimento metacognitivo (WENDEN 1986, p. 163):	“Conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquirem sobre a língua, a aprendizagem, e o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas...”
Crenças (WENDEN, 1986, p. 5):	“Opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles (os alunos) agem.”
Crenças culturais (GARDNER 1988, p. 110):	“Expectativas na mente dos professores, pais, e alunos referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua”.
Teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem (MILLER; GINSBERG 1995, p. 40):	“Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento, compatível com sua idade e nível sócio-econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes.”
Cultura de aprender (CORTAZZI; JIN 1996, p. 230):	“Os aspectos culturais sobre ensino e aprendizagem; o que as pessoas acreditam sobre atividades e processos ‘normais’ e ‘bons’ de aprendizagem, onde tais crenças tem origem cultural.”
Cultura de aprendizagem (RILEY, 1977, p. 122):	“Um conjunto de representações, crenças e valores relacionados à aprendizagem que influencia diretamente o comportamento de aprendizagem dos alunos”.

Fonte: Barcelos (2004, p. 130/132)

No que diz respeito às terminologias relacionadas ao conceito de crenças utilizados em estudos no Brasil, Silva (2011) apresenta um levantamento com vários termos e definições empregados em pesquisas nacionais.

Na TAB. 2, podemos verificar as semelhanças com as definições dos conceitos utilizados em outras partes do mundo e a forma com que o conceito de crenças vem se constituindo ao longo do tempo.

TABELA 2 - Termos e definições para crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas utilizados por pesquisadores brasileiros.

(Continua)

Abordagem ou cultura de aprender (ALMEIDA FILHO, 1993)	“Maneiras de estudar e 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 (p.13)
Cultura de Aprender Línguas (1995)	“Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento, compatível com sua idade e nível sócioeconômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes” (p.40)
Crenças (ANDRÉ, 1996)	“Crenças são entendidas como posicionamentos e comportamentos embasados em reflexões, avaliações e julgamentos que servem como base para ações subsequentes.”
Crenças (FÉLIX, 1998)	“Opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem (do aluno, no caso do professor)” (p.26)
Crenças (PAGANO, 2000)	“Todos os pressupostos a partir do qual o aprendiz constrói uma visão do que seja aprender e adquirir conhecimento.” (p.9)
Crenças (BARCELOS, 2001)	“Ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores tem a respeito dos processos de ensino-aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências.” (p.72)
Crenças (MASTRELLA, 2002)	“Crenças são interpretações da realidade, socialmente definidas que servem de base para uma ação subsequente.” (p.33)
Crenças (PERINA, 2003)	“As crenças (...) são “verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência, que guiam a ação e podem influenciar a crença de outros.” (p. 10-11)
Crenças (BARCELOS, 2004a)	“As crenças tem suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e, na maioria das vezes, implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são “socialmente construídas” sobre “experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca.” (p. 132)
Crenças (BARCELOS, 2004b)	“Assim, as crenças não seriam somente um conceito cognitivo, antes “construtos sociais nascidos de nossas experiências e de nossos problemas (...) de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca.” (p.20)

TABELA 2 - Termos e definições para crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas utilizados por pesquisadores brasileiros.

(Continuação)

Crenças (BARCELOS, 2006)	“(...) como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos; co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.” (p.18)
Crenças (LIMA, 2005)	“Filtro pelo qual passa todo e qualquer conhecimento e como algo que não está disponível de forma sistematizada para todas as pessoas, como está o conhecimento, mas existe a dimensão individual como na social e pode ser questionado e rejeitado por outras pessoas que não compartilham do mesmo sistema de crenças (...) A crença não deixa instantaneamente de ser verdadeira para o indivíduo que a possui, mas se modifica na medida em que novas crenças são incorporadas ao sistema de crenças de um indivíduo e essas novas crenças podem vir a substituir a anterior ou não” (p.22).
Crenças (TASET, 2006)	“(...) como o conhecimento implícito e ou explícito sobre a natureza da língua, a capacidade do indivíduo para adquiri-la e as maneiras de conseguir essa aquisição, fruto da experiência escolar prévia e presente e da influência do contexto (a escola, os livros, a mídia, a família, os amigos, os professores e as relações interpessoais). Esse conhecimento pode se manifestar em declarações, intenções, atitudes e ações relativas ao processo de ensino-aprendizagem. (...) As ações e estratégias desenvolvidas na tentativa de aprender uma L2 ou LE estão incluídas nas experiências presentes de aprendizagem e também constituem fontes de formação e mudança de crenças.” (p. 36-37).
Crenças (SILVA, 2005)	“Ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino-aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros (os outros agentes participantes do processo educacional tais como coordenador, diretor e ou dono da escola; autores de documentos educacionais – Parâmetros Curriculares Nacionais, Leis e Diretrizes e Bases para a Educação, etc – pais, entre outros) tem a respeito dos processos de ensino-aprendizagem de línguas e que se (re)constróem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantem por um certo período de tempo” (p. 77).
Imaginário (CARDOSO, 2002)	“O conjunto de imagens que nos guiam para entender o processo de ensinar”, no caso do professor, “e de aprender”, no caso do aluno. “É o universo, a constelação de imagens que surgem, algumas formadas conforme o explicitado pela teoria e muitas conforme a intuição, a teoria informal e as teorias passadas”. Nesse imaginário, situa-se, conforme bem enfatizado por Cardoso (2002, p. 20), “a raiz do implícito, lugar recôndito que guarda as crenças, as sensações, as intuições sobre o processo de aprender e de ensinar que nos orientam e nos levam a agir como aluno e professor”. O imaginário é, pois, constituído ao longo de nossa vida pessoal e profissional (p.20).

TABELA 2 - Termos e definições para crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas utilizados por pesquisadores brasileiros.

(Conclusão)

Mitos (CARVALHO, 2000)	“Os mitos costumam ser frutos de concepções errôneas e estereotipadas, às vezes veiculadas pela mídia e passadas de geração para geração sem que as pessoas parem para refletir ou mesmo buscar na literatura especializada elementos que justifiquem ou não esses mitos” (p. 85)
Representações (CELANI & MAGALHÃES, 2002)	“(…) uma cadeia de significações, construída nas constantes negociações entre os participantes da interação e as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a: a) teorias do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular” (p. 321).
Representações (MAGALHÃES, 2004)	(…) uma cadeia de significações construída nas constantes negociações entre os participantes das interações e as compreensões, expectativas, intenções, valores e crenças, “verdades”, referentes a teorias do mundo físico; a normas, valores e símbolos do mundo social e a expectativas do agente sobre si mesmo enquanto sujeito em um contexto particular (isto é, significações sobre seu saber, saber fazer e poder para agir) que, a todo momento, são colocados para avaliação, desconstruídas e revistas” (p. 66).
Representações Sociais (MOSCOVIC, 1961)	“Um universo de opiniões próprias de uma cultura, uma classe social ou um grupo, relativas a objetos do ambiente social.” (p.16)

Fonte: Silva (2011)

Ao observarmos todos os conceitos apresentados nas TAB. 1 e 2, é possível compreender a afirmação de Pajares (1992) de que, além de ser um conceito complexo, existe uma proliferação de várias definições em relação às crenças que, na verdade, ajudou a esclarecer e detalhar o conceito. Em outras palavras, a partir de toda a diversidade terminológica, estabelecem-se alguns pressupostos que poderiam fundamentar outros estudos em relação às crenças.

Tais pressupostos serão apresentados a seguir, na forma como foram enumerados por Pajares:

QUADRO 4 - Pressupostos sobre o conceito de crenças

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

Fonte: Pajares (1992, p. 324/326)

No que diz respeito à natureza das crenças, Barcelos (2006) aponta algumas características do modo como tem sido conceituadas atualmente. Para a autora, as crenças podem ser consideradas:

- a) Dinâmicas (no sentido em que mudam de um período para outro);
- b) Emergentes;
- c) Socialmente construídas e situadas contextualmente (não se trata de estruturas mentais prontas e fixas, mudam, desenvolvem-se com a interação e com as mudanças de experiências);
- d) Experienciais (resultado da interação entre indivíduo e ambiente);
- e) Mediadas (instrumentos podem ser usados ou não, dependendo da situação);
- f) Paradoxais e contraditórias (podem agir como instrumentos de empoderamento ou obstáculos para o ensino-aprendizagem);
- g) Não são tão facilmente distintas do conhecimento;
- h) Relacionadas à ação de maneira indireta ou complexa (não necessariamente).

Tendo em vista as considerações acerca das características das crenças, para este estudo, assim como em Fernandes (2010), entendemos o conceito de crenças conforme a definição proposta por Barcelos (2006, p. 18):

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

Aparentemente, trabalhos recentes sobre crenças de professores e alunos não têm apresentado contribuições inovadoras acerca do conceito, conforme pudemos observar, por exemplo, em recente coletânea de artigos acerca de crenças organizados por Conceição (2016). Apesar disso, temos observado que o interesse pelo estudo nessa área continua a despertar o interesse dos pesquisadores de LA, os quais as têm relacionado a outros pressupostos teóricos como aquisição de vocabulário (CONCEIÇÃO, 2004), a avaliação no ensino básico e superior (BARATA, 2006; BELAM, 2004; ROLIM, 1998; ZOCARATTO; SILVA; 2016), motivação (SELVERO, 2015; SCOPINHO, 2014), ensino instrumental de línguas (ÁVILA, 2015; TERENCEZI, 2014), teoria da complexidade (GOMES, 2014), experiências (ARRUDA, 2014a), letramentos e inclusão social (CONCEIÇÃO, 2016). Há também estudos que focam na formação de professores (CELANI, 2003; GIMENEZ, 2004).

Neste trabalho, também relacionaremos os estudos de crenças a outros construtos teóricos, no nosso caso, será feita uma relação com estudos sobre experiências e também ações sob uma perspectiva da pedagogia de pós-método.

3.1.3 Crenças, experiências e ações

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

Micolli (1997, 2007a) define experiência, no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, como todos os acontecimentos significativos pelos quais professores e aprendizes passam ao aprender uma LE. Micolli (2010) concebe a experiência como um processo, tendo em vista que no relato de uma experiência encontra-se uma constelação de circunstâncias, dinâmicas, emoções e relações vividas em um meio específico de interações (a sala de aula de LE) a qual, ao ser narrada, perde sua aleatoriedade e passa a ser singularmente significativa para seu narrador ou experienciador.

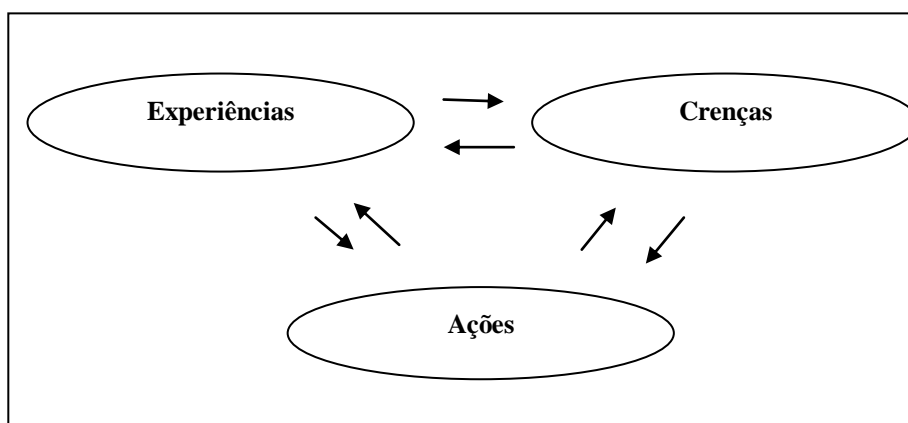
Apesar de haver referências às experiências em títulos de artigos ou apresentações em congressos, evidencia-se uma “carência de trabalhos com foco na natureza

da experiência sob a ótica de professores ou estudantes, de modo especial, diante da quantidade de problemas que os afetam no seu dia a dia em sala de aula” (CRUVINEL, 2011, p. 198).

Todavia, conforme apontado por Conceição (2004), estudos de âmbito internacional e nacional propõem a relação das crenças e experiências de aprendizagem. Essas pesquisas destacam a importância de se entender o papel em que as experiências anteriores exercem no processo de interação que se desenvolve em uma sala de aula, assim como podem contribuir para explicar as crenças que os aprendizes (e aqui acrescentamos professores), trazem consigo.

É possível sintetizar a estreita relação entre experiências, crenças e também ações numa representação gráfica proposta por Conceição (2004).

FIGURA 3 - Relação entre experiências, crenças e ações



Fonte: Conceição (2014).

Portanto, três processos são possíveis. No primeiro, as experiências conduzem ao desenvolvimento de crenças, que, influenciam as ações. No segundo, uma crença pode levar a uma ação e essa a uma experiência diferente da anterior. No terceiro, uma ação pode levar a uma experiência e essa a uma nova crença. Essa estreita relação entre experiências, crenças e ações reafirma que nada existe de maneira isolada (CRUVINEL, 2011, p. 199).

Barcelos (2001, p. 73) afirma que “uma das mais importantes características das crenças refere-se à sua influência no comportamento dos aprendizes de LE, entendemos que o mesmo ocorra no caso dos professores”. Para Pajares (1992), as crenças influenciam no modo como as pessoas organizam e definem suas tarefas. Dessa maneira, é possível depreender que as crenças oferecem subsídios muito fortes para a identificação de suas ações.

Barcelos (2001, p. 74):

[...] sugere que a correlação entre crenças e comportamento certamente existe, mas ela depende de vários fatores, dentre os quais: a experiência anterior de aprendizagem dos alunos, a abordagem de ensinar do professor, o nível de proficiência, a motivação, enfim o contexto de aprender e ensinar.

Para entender ou perceber a relação entre crenças e ação, Barcelos (2006, p. 25) explicita detalhadamente três maneiras diferentes para se atingir tais objetivos. A primeira delas é a “relação causa-efeito”, no sentido de que crenças influenciam as ações. Desse modo, exemplifica a autora, se uma professora acredita que seu papel é o de facilitadora, em sua prática, dadas as condições necessárias, ela poderá tentar exercer este papel, interferindo o menos possível, formulando atividades em que os alunos possam exercer maior controle, criando um ambiente favorável de aprendizagem onde sua interferência possa ser mínima.

A segunda característica seria a da “relação interativa em que ações e crenças se influenciam”, ou seja, “crenças têm impacto nas ações e as ações por sua vez afetam as crenças” (BARCELOS, 2006, p. 26). “Não é uma relação de causa e efeito, mas sim uma relação em que a compreensão dos limites contextuais ajuda na compreensão das crenças” (BARCELOS, 2003, p. 6).

A terceira e última forma de se entender a relação entre crenças e ação é a “hermenêutica”, a qual nos baseamos para a elaboração deste trabalho. Esta tradição procura entender o processo das crenças e ações do professor dentro do contexto. Barcelos (2006, p. 27) ressalta que:

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

Como pode ser observado, o contexto exerce influência no estudo de experiências, crenças e ações de professores. Nesse sentido, apresentaremos algumas considerações sobre estudos que ressaltam a importância contextual na relação existente entre os fatores mencionados.

3.1.4 A importância do contexto na relação entre crenças e ações

A partir da década de 1990, os estudos de crenças sobre o ensino e a aprendizagem de LE começam a enfatizar, de modo mais sistemático, a importância do contexto em suas investigações. Todavia, cabe ressaltar que o conceito de contexto não deve

ser entendido como algo estático, um recipiente para interação social, mas como um conceito dinâmico, construído socialmente, e sustentado interativamente (BARCELOS, 2000).

Gimenez (2004) faz duas considerações acerca da influência do contexto nos estudos sobre crenças: a primeira é que pesquisa sobre crenças de professores não estejam limitadas à descrição de crenças, e sim procurem compreender a relação das mesmas com a prática de ensino e a segunda é que o papel do contexto seja considerado na análise dessa relação crença-ação (e também acrescentamos a relação com as experiências).

Segundo Gimenez (2004), algumas crenças podem permanecer no plano da abstração e não se transformam em ações observáveis, devido às limitações contextuais. Sendo assim, possíveis inconsistências entre crenças e ações podem ser vistas como resultado de fatores contextuais e não de incoerências no pensamento do professor.

Barcelos (2000, p. 59) afirma que “as crenças são parte das nossas experiências e estão inter-relacionadas com o meio em que vivemos e que, por isso, podem afetar a prática dos professores”. Segundo Borg (2003, p. 94), “existe uma série de fatores contextuais que moldam a realidade das salas de aula e, conseqüentemente, podem inibir a habilidade do professor de adotar práticas que refletem suas crenças”.

Dentre esses fatores, destacam-se: as exigências dos pais, dos diretores das escolas, dos coordenadores pedagógicos e da sociedade. Além disso, muitas vezes, o professor enfrenta também uma série de outras dificuldades contextuais, tais como: espaço físico de sala de aula inadequado, críticas de colegas, escassez de recursos didáticos e condições inapropriadas de trabalho (excesso de carga horária, pouco tempo para preparação das aulas), dentre outros fatores.

Conforme pudemos verificar, os fatores contextuais exercem grande influência no estudo de experiências, crenças e também ações dos professores. Entendemos que ao se valorizar o contexto em uma observação, é possível ter uma visão mais detalhada e também menos rigorosa em relação às expectativas que são criadas, tanto por parte dos participantes, quanto dos observadores.

Por se tratar de instituições com características específicas, entendemos também que os IFs apresentem contextos ricos para que a investigação de crenças e ações de professores possa ocorrer.

3.1.5 Estudos sobre crenças de professores de LE

Apesar de não termos tido acesso a numerosos trabalhos de crenças sobre ensino-aprendizagem de professores de LI que atuam em IFs, muitos são os estudos sobre

docentes que atuam em diferentes contextos de ensino-aprendizagem da LE. Neste item, faremos o levantamento de alguns desses estudos com foco em crenças de professores e nos resultados por eles obtidos.

Félix (1998), em trabalho intitulado “Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma LE na Escola”, levantou as seguintes crenças de um dos três docentes investigados: para efeitos de aprendizagem, há a necessidade de exposição a bastante vocabulário; a tradução deve ser evitada; a comunicação deve ser enfatizada, em detrimento da precisão; não há necessidade de ênfase em atividades que estimulem o aluno a falar e a ouvir e a motivação não se mostra diretamente ligada ao sucesso do aluno em falar a LE.

Conceição (2004) investigou a aprendizagem dos alunos por meio da estratégia de consulta ao dicionário. Os resultados da pesquisa sugerem que as experiências anteriores contribuem para a formação de crenças que, por sua vez, influenciam as ações dos aprendizes na aprendizagem. A pesquisadora constatou também que há uma relação direta entre experiências e ações.

Bomfim (2008) analisou as crenças de um professor formador a respeito de docentes de LE, identificando relações entre suas experiências de aprendizagem e de ensino e suas crenças e ações, considerando-se o contexto em que estavam inseridas. A metodologia empregada foi baseada na Abordagem Contextual para o estudo de crenças (BARCELOS, 2006).

Os resultados da análise dos dados levantados pela autora apontam para, dentre outras, as seguintes crenças:

- a) crenças sobre o ensino-aprendizagem de LE (crenças sobre a língua): a língua inglesa é extremamente importante, pois permite o acesso e a inclusão no mundo globalizado; falar a língua inglesa não resulta em dominação cultural; a língua inglesa é um pré-requisito para o sucesso profissional; a língua inglesa é uma estrutura simples e é mais fácil do que português;
- b) crenças sobre aprendizagem: saber uma LE é vencer uma dificuldade; é preciso determinação e força de vontade para aprendê-la; desenvolver a habilidade oral é difícil visto que não há muita oportunidade de comunicação com falantes nativos no Brasil; aprender inglês é mais fácil do que português; a compreensão oral precede a produção oral e é mais

importante que a gramática; o objetivo da compreensão oral é a aprendizagem e novos vocabulários;

- c) crenças sobre o ensino: ensinar LE é um desafio, é sanar bloqueios de aprendizagem de alunos; uma boa aula de inglês é aquela em que os alunos falam inglês o tempo inteiro; a abordagem comunicativa é a melhor abordagem ou método para o ensino de LE, mas a escolha do método depende do objetivo do curso, portanto outros métodos podem ser adotados; a abordagem comunicativa é adotada para fazer com que os alunos falem mais na língua-alvo; o ensino da estrutura da língua é essencial; ensino e aprendizagem da estrutura é pré-requisito para a comunicação; o ensino de inglês seria mais eficaz se abrangesse várias técnicas de ensino; as técnicas de ensino são ferramentas para sanar problemas de aprendizagem; a avaliação formativa é mais eficaz em verificar a aprendizagem do aluno;
- d) crenças sobre o aluno: os alunos não aprendem inglês por pensarem que não possuem aptidão para a aprendizagem desta língua; alunos precisam cultivar abertura, disposição e motivação interna para aprender uma LE; o aprendiz tem a maior responsabilidade por sua aprendizagem;
- e) crenças sobre o professor: o professor deve mostrar aos alunos a importância de aprender inglês; o professor não é detentor de conhecimento, deve promover a colaboração em sala de aula; o bom professor de inglês deve ser capaz de promover a comunicação na língua-alvo; o professor de inglês deve estar munido de conhecimento técnico; um bom professor é aquele que se prepara para a aula e o professor ruim é aquele que demonstra falta de preparação; o professor deve ser amigo; o professor de inglês contribui para a formação de futuros cidadãos.

Fernandes (2010) investigou as crenças de uma professora de inglês LE sem formação específica na área de Letras que atuava em um centro de línguas de uma cidade satélite do DF. Os resultados apontaram para uma relação entre as experiências e as crenças da participante e revelou: a) crenças sobre a língua inglesa: ela permite o acesso e a inclusão ao mundo globalizado; é pré-requisito para o sucesso profissional. b) crenças sobre a aprendizagem de inglês: a pronúncia é um desafio; as diferenças na estrutura da língua são difíceis de serem aprendidas. c) crenças sobre a aprendizagem de inglês: muitos alunos são

desmotivados; existe um aprendiz ideal; existem alunos motivados, porém com dificuldades. d) a formação do professor de LI: o docente deve possuir experiência no exterior; o curso de Letras é relacionado à didática em sala de aula; a contratação de professores sem graduação é um risco.

Após as considerações acerca dos referenciais teóricos sobre crenças, apresentaremos as discussões sobre a relevância do construto “experiências” para as investigações relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de línguas.

3.2 Experiências

Após as considerações acerca do conceito de crenças, apresentaremos neste item uma contextualização sobre os estudos experienciais em diferentes áreas do saber e, em especial, investigações voltadas para o ensino-aprendizagem de línguas.

3.2.1 A definição de experiências e alguns pressupostos teóricos

Oliveira (2013) afirma que assim como qualquer etapa de construção de conhecimentos, a formação de professores é atingida por experiências. Concordamos com a afirmação do autor e entendemos que essa formação pode ocorrer em contexto de pré ou em serviço, em nosso caso, os participantes deste estudo poderiam se encaixar no segundo tipo.

Dewey (1938) considera que o processo educacional seja constituído de ações contínuas de reconstrução de experiências, tendo em vista que elas se caracterizam tanto pela interação quanto pela adaptação a partir do princípio de continuidade dos envolvidos em seu contexto. Tal princípio de efetividade pode se dar na medida em que há interação e adaptação do indivíduo a determinado contexto, causando grandes embates ao interpor valores de experiências anteriores para a mudança das experiências futuras.

Para o referido autor, os conceitos de situação e interação não podem ser vistos isoladamente tendo em vista o princípio de continuidade das experiências, de modo que, ao viver uma situação, o indivíduo acaba vivendo mais que uma, pois implica vivenciar uma série de interações entre ele mesmo, os objetos e outros indivíduos.

Ademais, o ambiente, considerado como “as condições em interação com necessidades pessoais, desejos, propósitos e capacidades para criar as experiências que se tem” (DEWEY, 1938, p. 6), “configura-se como um elemento muito importante, por desencadear acontecimentos em situação específica” (OLIVEIRA, 2013, p. 33).

Na área de LA, no Brasil, Miccoli (2007a, 2010) se destaca pela produção de investigações que privilegiam e descrevem a experiência em sala de aula, com enfoque em uma perspectiva de ensino-aprendizagem de LE. Inicialmente, a autora se dedicou à investigação de experiências de alunos (MICCOLI, 1997, 2000, 2001, 2003, 2004) e, posteriormente, às experiências de professores (MICCOLI, 2006, 2007b, 2008, 2010). Para a autora:

[...] ao dar voz àquele que vivencia o processo, seja de ensino ou de aprendizagem, tem-se uma visão desse processo muito diferente daquele que observa sem ter a experiência. A visão sistêmica emerge e a compreensão daquilo que investigamos é ampliada quando aquele que vivencia é quem conta a história (MICCOLI, 2007a, p. 208).

A pesquisadora buscou levantar trabalhos com enfoque em experiências com vistas a buscar informações sobre esse construto teórico para seus estudos, mas concluiu que havia poucas pesquisas relacionadas a ele (MICCOLI, 2007a, 2010b). Ela investigou, também, diferentes concepções para o termo “experiências” e verificou conceitos como “confirmação de uma realidade empírica, o que lhe dá um caráter externo” e também a experiência como “fato de se viver alguma coisa que existe anteriormente a toda reflexão ou predicação, dando-lhe um caráter interno” (MICCOLI, 2007a, p. 211).

Com base nos fundamentos de Aristóteles e Platão, a autora propõe duas caracterizações para experiências: experiência como precursora (ou decorrente) do conhecimento e abrigo de um mundo a ser decifrado pelos conceitos e experiência como conhecimento daquilo que flui ou é mutável, de caráter interno, nessa ordem.

Ela também se baseia nos fundamentos da filosofia moderna de Hegel e Dewey, nas quais ambos descartam a experiência como sendo um fenômeno meramente cognitivo e confirmam a natureza biológica, contextual e interativa dos seres vivos em seus meios físicos e também sociais. De acordo com Dewey (1938), não seria possível compreender a experiência como fenômeno unicamente cognitivo, e essa inclui o que é experienciado, quem experiencia e o modo como se experiencia, caracterizando, deste modo, elementos de ordem social, cultural e contextual.

Miccoli (2007a) ressalta que Dewey (1938) concebe experiência como um conceito orgânico que não pode ser separado do meio físico e social. Oliveira (2013, p. 34) afirma que “a essa proposta é preciso pontuar o princípio da continuidade¹⁶ ou da experiência

¹⁶ Princípio biológico pelo qual se pressupõe que toda nova experiência é construída a partir das experiências anteriores do indivíduo. Assim, cada experiência realizada e vivenciada modifica quem passou por ela. Tal

contínua para a discussão”. Sob esse prisma, a concepção de ser vivo é natural, relacionada com o meio em que está, vive, evolui e se desenvolve, por meio de pensamentos, percepções, sentimentos, sofrimentos e ações em um processo de caráter interativo, contínuo e transformador do meio e dos seres humanos que nele vivem, ou seja, é a estreita relação entre agir ou vivenciar que forma a experiência.

Com base nos estudos de Dewey (1938), Miccoli (2007a, 2007b, 2010) conclui que uma simples atividade não se constitui em uma experiência. Desse modo, para que a experiência tenha significado, requer-se a reflexão, pois, de outra maneira, ela será uma tentativa em um processo sem que se perceba o seu real sentido. E, caso não haja significado, ou seja, se não houver a consciência da relação entre o que se experiencia e o que é experienciado, não resultará em reflexão e pensamento sobre a experiência, em suma, não haverá aprendizado.

A autora enfatiza que a experiência é um pré-requisito para “uma ação transformante e transformadora” (MICCOLI, 2007a, p. 16), assim como:

É vivenciada diferentemente de pessoa para pessoa; cada uma tem um ângulo de visão. Porém, mesmo sendo um processo individual, as experiências se sobrepõem, pois muito é compartilhado. Assim, na interação com o ambiente, há consequências para o indivíduo e para a sociedade, ratificando a não existência de uma individualidade isolada. Todo ser humano é uma mistura complexa de características compartilhadas e hábitos comuns, com qualidades individuais e particulares, que se traduzem na intersubjetividade, isto é, uma interseção de vários fatores, na qual a individualidade é apenas o lado pessoal ou a polaridade subjetiva dentro da experiência. Dessa forma, é difícil precisar onde a experiência individual termina e onde começa a experiência social ou coletiva (MICCOLI, 2007a, p. 218).

Barcelos (2000, 2006), Conceição (2005, 2006) e Miccoli (2007a, 2007b) conferem importância às experiências nas investigações de crenças, ao apontarem a possibilidade de as experiências proporcionarem uma melhor compreensão sobre o que ocorre no contexto sociocultural e uma reflexão sobre elas consiste em pensar em ações adequadas para cada situação.

Miccoli (2010 a, p. 141) propõe a ampliação do potencial do estudo das experiências, não somente no que diz respeito às crenças de aprendizagem, mas também no que se refere “ao entendimento do processo de ensino-aprendizagem como um todo em que as experiências modulam interpretações, decisões e ações”. Em função disso, prefere considerar a referência “experiências conceituais” ao invés de crenças. Desse modo, a autora busca fazer

modificação afeta e modifica as próximas experiências, pois a vivência subsequente será experienciada por um indivíduo um pouco diferente daquele que a realizou, isto é, a pessoa que vai vivê-la já não é mais a mesma, devido às transformações resultantes das conexões entre experiências anteriores adquiridas e uma nova vivência a ser experienciada, conforme Dewey (1938).

um mapeamento tanto das experiências de alunos quanto de professores, por considerar que os dois processos ocorrem em conjunto, com vistas a obter uma visão mais holística da compreensão dos eventos em sala de aula de maneira a potencializar o processo de ensino-aprendizagem de LE nesse contexto.

Ao narrarem suas experiências, professores e alunos se referem à sala de aula como uma entidade capaz de agregar participantes e seus comportamentos. Nessas narrativas, a complexidade das crenças vem à tona, caracterizando-se como fugazes, considerando que, “outras experiências se relacionam às primeiras, num fluir constante de interações entre acontecimentos do aqui, do agora e de outros paralelos anteriores” (MICCOLI, 2014, p. 40). A complexidade se manifesta, também, pela observação parcial daquilo que capta a atenção dos narradores, baseada na história de experiências prévias ao criar sentido do que vivencia, ignorando outros eventos que poderiam ser também importantes, que podem ou não, vir a ser observados e narrados por outros participantes.

Fugacidade e parcialidade proliferam em uma sala de aula, ao considerarmos a existência de dois domínios de interações dos quais emergem as experiências. Segundo Miccoli (2014, p. 40-41):

O primeiro domínio é mais central, de natureza direta, no que diz respeito às oportunidades de aprendizagem estruturadas pelo professor e ao sentido que os estudantes lhe atribuem. O segundo domínio emerge a partir dos eventos narrados, explicitando questões que modulam o seu sentido – esse é considerado o domínio das experiências indiretas.

Para abordar de maneira mais sistemática as investigações focadas no estudo das experiências junto às crenças e ações, Miccoli (2010, p. 142-143) apresenta um quadro com divisões entre experiências diretas e indiretas, as quais foram sistematizadas por Hayashi e Mukay (2016) da seguinte forma:

TABELA 3 - Experiências de ensino-aprendizagem de línguas, segundo Miccoli (2010)

E X P E R I Ê N C I A S	D I R E T A S	APRENDIZES	Experiências Cognitivas	Referem-se à compreensão das oportunidades de aprendizagem de línguas.	
			Experiências Sociais	Dizem respeito à relação dos aprendizes com professores.	
			Experiências Afetivas	Descrevem as emoções relacionadas.	
		PROFESSORES	Experiências Pedagógicas	Relatam as atividades que os professores propõe aos estudantes.	
			Experiências Sociais	Dizem respeito à relação dos professores com colegas e aprendizes.	
			Experiências Afetivas	Descrevem as emoções relacionadas aos acontecimentos de sala de aula (tal qual para os aprendizes)	
	I N D I R E T A S	APRENDIZES PROFESSORES	E	Experiências Contextuais	Remetem ao contexto extrainstitucional e institucional em que professores e aprendizes estão inseridos.
				Experiências Anteriores	Narram experiências pessoais de professores e aprendizes.
				Experiências Conceptuais	Referentes às concepções que modulam decisões e cursos de ação em sala de aula.
				Experiências Futuras	Relacionam-se a questões cuja realização se projeta com perspectiva futura.

Fonte: Hayashi e Mukay (2016, p. 277).

Ao observar os trabalhos de Miccoli (2007a, 2007b, 2010, 2014) não foi possível observar estudos que se dedicassem à investigação das experiências de docentes de LI que atuassem em IFs.

Apesar de estudos sobre experiências de professores já terem sido realizados, consideramos importante buscar compreender as experiências dos docentes que atuam em um contexto de ensino-aprendizagem com características específicas como as dos IFs para que, a partir da reflexão sobre suas experiências, eles possam, em certas situações, repensarem e aperfeiçoarem suas práticas, o que pode ser considerado como algo inovador em estudos como esse.

3.3 Pós-método

Para que possamos responder à quarta pergunta deste estudo, faremos uma discussão sobre o conceito da pedagogia de pós-método e de estudos relacionados a uma prática pedagógica autônoma do professor em sala de aula.

3.3.1 A definição de pós-método e alguns pressupostos teóricos

Em função dos avanços ocorridos nas pesquisas da área de ensino-aprendizagem de línguas e de todas as discordâncias entre os métodos e abordagens utilizados (ALLWRIGHT, 1992; BROWN, 1991; FREEMAN, 1991; PENNYCOOK, 1989; PRABHU, 1990; RICHARDS, 1989; WIDDOWSON, 1990), pesquisadores do início da década de 1990 questionaram a aplicabilidade de um único método como resposta para o ensino de LE (BROWN, 2007; KUMARAVADILEVU, 1994).

Kumaravadivelu publicou em 1994 um artigo no periódico TESOL *Quartely* em que propunha bases do que ele considerou chamar de Condição Pós-Método. Para ele, essa condição seria “um estado que nos compele a redefinir a relação entre os teóricos e aqueles que praticam um determinado método” (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 28). O ensino da LE tem sido marcado por posições extremas no sentido de que elas tinham como foco o professor de um lado ou o aluno do outro, numa espécie de pêndulo, todavia a tendência mais recorrente era a de que existia um grupo que se preocupava com o ensino e outro que ensinava. No que diz respeito às decisões, elas eram tomadas pelo grupo dos pesquisadores, caberia ao grupo dos professores acatá-las. Daí surgia um vácuo entre as propostas teóricas e o fazer que se dava em sala de aula.

Brown (2007) trouxe uma proposta eclética na qual o professor teria a oportunidade de escolher entre os métodos, as abordagens e as atividades que ele considerasse mais interessantes e que tivessem surtido efeito em aulas já ministradas, o que foi rechaçado por Kumaravadilevu (1994, p. 30):

[...] ecletismo na sala de aula, invariavelmente, transforma-se numa pedagogia assistemática, acrítica e sem princípios, porque o professor com pouco preparo profissional, para serem criteriosamente ecléticos, tem poucas opções, além de reunir um amontoado de técnicas de vários métodos diferentes aleatoriamente e chamá-lo de eclético.

Kumaravadivelu (1994) propõe ir além de uma combinação de métodos e abordagens para a construção de uma abordagem própria. Ele enfatiza a necessidade de uma mudança na postura do professor. O autor destaca que além de aliar sua prática pedagógica a pesquisas da área, ele deve buscar trabalhar em uma perspectiva ecológica na qual estão envolvidos professores, professores formadores, contextos político e sócio-econômico, além dos objetivos específicos dos aprendizes.

Inicialmente, Kumaravadivelu (1994, p. 32) propôs um modelo teórico com 10 macro-estratégias que podem ser entendidas como “planos gerais provenientes do

conhecimento teórico, empírico e pedagógico relativos ao processo de ensino-aprendizagem de LE”.

O QUAD. 5 sugere as estratégias a serem implementadas em sala de aula pelo professor, conforme apresentado pelo autor supracitado:

QUADRO 5 - Macro-estratégias propostas por Kumaravadilevu¹⁷

<ul style="list-style-type: none"> • Maximize oportunidades de aprendizagem • Facilite a interação negociada • Minimize mal entendidos • Ative a heurística intuitiva • Promova o desenvolvimento da consciência linguística • Contextualize o insumo linguístico • Integre as 4 habilidades linguísticas • Promova a autonomia do aprendiz • Desenvolva a consciência cultural do aprendiz • Assegure a relevância social
--

Fonte: Kumaravadilevu (1994, p. 32)

Com base na experiência, o professor poderá desenvolver uma abordagem própria que poderá partir de um método ou de uma abordagem preexistente, mas que refletirá suas crenças, valores, princípios e experiências. O pesquisador ressalta a importância do contexto e de uma série de outros fatores que podem influenciar e contribuir para o ensino da LE. O pesquisador deve então conhecer a teoria, e baseado em sua prática desenvolver uma abordagem coerente que seja capaz de se reconstruir e também de se adaptar às situações, aos contextos e aos objetivos específicos da comunidade em que atuar.

A noção de método coloca os teóricos na posição de produtores de conhecimento, assumindo um papel central no desenvolvimento de teorias de ensino e aprendizagem, enquanto que os professores se colocam como consumidores ou aplicadores deste conhecimento, cabendo a eles uma certa dependência/obediência ao método. Na visão pós-método, no entanto, o professor é considerado capaz de teorizar sua própria prática a partir do contexto em que está inserido, produzindo, dessa forma, seus próprios conhecimentos. A condição pós-método reconhece o potencial do professor de saber não somente como ensinar, mas também como agir autonomamente e conduzir uma análise crítica de suas ações em sala de aula (MENEGAZZO; XAVIER, 2009, p. 121).

Kumaravadilevu (2001) revê os princípios da pedagogia do pós-método, apresentados em seu artigo anterior de 1994. Ele sugere que uma maneira de se conceituar a

¹⁷ Nossa tradução para: (a) *maximize learning opportunities*, (b) *facilitate negotiated interaction*, (c) *minimize perceptual mismatches*, (d) *activate intuitive heuristics*, (e) *foster language awareness*, (f) *contextualize linguistic input*, (g) *integrate language skills*, (h) *promote learner autonomy*, (i) *raise cultural consciousness*, and (j) *ensure social relevance*.

pedagogia do pós-método é encará-la de modo tridimensional como uma pedagogia da particularidade, praticidade e possibilidade. “A primeira se relaciona com o entendimento das particularidades socioculturais, políticas e linguísticas locais” (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 544) o que, em nossa opinião, pode contribuir para que os docentes que atuam no IFB possam se articular em relação ao planejamento de seus cursos.

A segunda rejeita a dicotomia dos teóricos como produtores de conhecimento e dos professores como consumidores. Ela entende que os professores devem teorizar a partir de suas próprias práticas.

A terceira rejeita a educação linguística que não se preocupa com o despertar de uma consciência sociopolítica dos estudantes em sala de aula, o que seria imprescindível para a transformação social. Apesar das três características propostas, o autor afirma que seus limites podem não ser tão claros.

Kumaravadivelu (2001) faz uma consideração importante no que se refere à autonomia do aprendiz, tanto no âmbito acadêmico quanto no âmbito social. Segundo ele, algumas atitudes devem ser tomadas pelo professor, pelos seus colegas de trabalho que também podem auxiliar na tomada de maior responsabilidade, além de uma tomada de consciência por parte do aprendiz no tocante ao seu processo de aprendizagem. Ele foca seu estudo em três figuras que possuem papéis fundamentais no processo de ensino-aprendizagem: os aprendizes, os professores e, finalmente, os formadores de professores, descrevendo a postura de cada um nesta nova condição.

Na perspectiva do autor, o papel do professor não se restringe à seleção de conteúdos e técnicas que serão aplicadas, ele também pode possibilitar que os aprendizes reflitam sobre seu papel na sociedade, como a linguagem está estruturada e a que interesse ela serve. O trabalho organizado em duplas e ou grupos pode colaborar na formação de uma comunidade na qual o aprendiz pode tomar consciência do seu papel e passar a enfrentar o trabalho em equipe sob uma nova ótica. Desse modo, questões sociais e políticas que perpassam o ensino e, conseqüentemente, o ensino-aprendizagem de LE, têm na prática pedagógica¹⁸ um instrumento que pode colaborar com a construção da cidadania do aprendiz.

Tendo em vista essa nova concepção, a pesquisa passa a ter como foco a sala de aula, de modo que a abordagem do professor passa a se construir com base em uma

¹⁸ No compasso da Pedagogia Crítica, os alunos são imaginados/idealizados como sujeitos de sua prática, como agentes históricos da transformação da sociedade em que vivem numa sociedade mais justa, mais igualitária (COX; ASSIS-PETERSON, 2012).

dinâmica entre a realidade deste, de seus alunos e dos indícios e resultados de pesquisas da área, sejam elas de natureza teórica, empírica ou mesmo pedagógica.

Assim, o professor se constitui como um pesquisador capaz de indicar em que medida os apontamentos teóricos podem auxiliar e colaborar com sua prática. Isso pode contribuir para que ele se valha de instrumentos que contribuam para que o mesmo aponte alternativas e faça adaptações capazes de surtir efeitos em sua própria sala de aula.

Ainda acerca do entendimento de uma pedagogia do pós-método, Kumaravadilevu (2003) faz críticas sobre o papel colonizador dos métodos, no sentido em que eles privilegiam as referências às metrópoles em detrimento das colônias, marginalizando-as.

Uma revisão da literatura em LA e de outros campos do conhecimento mostra que “o método como um construto de marginalização tem quatro dimensões inter-relacionadas: escolástica, linguística, cultural e econômica” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 541).

A primeira é relacionada à forma com que o conhecimento produzido fora das metrópoles foi desconsiderado e marginalizado pelos colonizadores, assim como posto em segundo plano em materiais didáticos de ensino da língua inglesa.

A segunda relaciona-se com o fato de que os métodos tendem a não considerar o uso da língua materna no ensino da LE, ou seja:

[...] uma vez que o conhecimento local foi marginalizado e tornado irrelevante para os propósitos escolásticos coloniais, o próximo passo lógico foi tornar o conhecimento e o uso da língua (s) local (is) irrelevante (s) para o ensino e a aprendizagem de inglês como uma língua adicional (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 542).

A terceira dimensão expõe o fato da cultura “do centro” ser privilegiada em relação às culturas dos países dos aprendizes da LI. Ela seria responsável por criar uma “dependência ideológica” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 543) dos países periféricos em relação aos centrais.

A quarta e última dimensão, a econômica, relaciona-se com o que Robert Young¹⁹, citado por Kumaravadilevu (2003, p. 543), em seu livro Pós-colonialismo, afirma: “a colonização não foi primeiramente relacionada com a transposição de valores culturais. Ela veio como um produto de seus reais objetivos de comércio, exploração econômica e

¹⁹ YOUNG, R. *Postcolonialism: an historical introduction*. Oxford: Blackwell, 2001. 510 p.

colonização”. Além das divisas geradas, principalmente ao Reino Unido, que são vinculadas ao ensino da língua inglesa.

A pedagogia do pós-método aliada às macro-estratégias propostas por Kumaravadivelu (1994) tem o potencial de “reconfigurar a relação entre o sistema de marginalização (neo) colonial e as comunidades marginalizadas da periferia” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 549).

As macro-estratégias propostas por Kumaravadilevu (1994) são baseadas na hipótese de que necessidades, desejos e situações de aprendizagem e ensino da língua são inúmeras e, por isso:

[...] nós não podemos preparar professores para lidar com tantas necessidades, desejos e situações imprevisíveis, nós podemos apenas ajudá-los a desenvolver a capacidade de gerar ideias variadas e para situações específicas dentro de parâmetros coerentes em termos de uma pedagogia atual e de um conhecimento teórico (KUMARAVADILEVU, 1992²⁰; citado por KUMARAVADILEVU, 2006, p. 68-69)²¹.

Concordamos com Kumaravadilevu (2006) e entendemos que os IFs refletem de modo expressivo a diversidade de possibilidades de atuação dos docentes, de modo especial os de LI que são demandados em cursos de níveis e modalidades variados e com públicos com necessidades e vontades específicas.

Menegazzo e Xavier (2009, p. 124) afirmam que “o processo de compreensão do fazer pedagógico é construído com base nas crenças, princípios, valores e teorias implícitas que o professor carrega”. Os autores Menegazzo e Xavier (2009) entendem que os saberes e conhecimentos dos professores não permanecem estáticos ao longo do tempo (ou pelo menos, não deveriam), eles devem ser reinterpretados continuamente com as experiências adquiridas no cotidiano escolar e também fora dele. Desse modo, o professor desenvolve a autonomia de suas ações pedagógicas e, assim, poderá causar impactos na sociedade por meio do seu ensino e na aprendizagem que gera nos aprendizes.

Tendo em vista as considerações acerca da pedagogia do pós-método, entendemos que, apesar de não ser tarefa fácil para o professor, pois demanda tempo, estudo e autocrítica, os princípios apontados por esta teoria parecem ir ao encontro dos diversos contextos de ensino encontrados pelos docentes do IFs e também aos pressupostos

²⁰ KUMARAVADIVELU, B. Macrostrategies for the second / foreign language teacher. **Mod. Lang. J.**, Madison, v. 76, p. 41-49, 1992.

²¹ Nossa tradução para: *We cannot prepare teacher to tackle so many unpredictable needs, wants and situations; we can only help them develop a capacity to generate varied and situation-specific ideas within a general framework that makes sense in terms of current pedagogical and theoretical knowledge.*

institucionais e legais que embasam estas instituições no que diz respeito a uma formação cidadã do estudante.

Com base nos apontamentos das macro-estratégias, este trabalho busca, dentre outros objetivos, investigar micro-estratégias adotadas pelos professores em suas práticas pedagógicas situadas no contexto em que estão inseridos.

Após a apresentação dos pressupostos teóricos sobre a pedagogia do pós-método, apresentaremos, no próximo capítulo, a metodologia utilizada para a realização desse estudo.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo será dedicado à apresentação da metodologia utilizada para a realização desta investigação. Segundo Silva (2001, p. 22-23):

A metodologia da pesquisa científica é entendida como um conjunto de etapas ordenadamente dispostas que devem ser vencidas durante o processo de investigação de um fenômeno. Ela inclui a escolha do tema, o planejamento da investigação, o desenvolvimento metodológico, a coleta e a tabulação dos dados, a análise dos resultados, a elaboração das conclusões e a divulgação dos resultados.

Em conformidade com a citação de Silva (2001), faremos a apresentação ordenada das etapas que foram percorridas durante o desenvolvimento deste estudo, com vistas à investigação de questões relacionadas às experiências, crenças e ações (práticas pedagógicas) dos informantes sobre aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem da LI que, após analisadas, poderão gerar encaminhamentos para práticas subsequentes de professores que atuam em cursos de LI em IFs ou em instituições similares.

Assim, a metodologia é tida como uma forma de discurso que apresenta o método escolhido como lente para o encaminhamento da pesquisa. O primeiro passo rumo aos objetivos propostos é dado pela escolha de determinada narrativa teórica que veiculará a concepção de mundo e de homem responsável pela forma como o pesquisador irá apreender as condições de interação possíveis entre o homem e a realidade. Significa que existem diferentes modos de entender a realidade, como também há diferentes posições metodológicas que explicitam a construção do objeto de estudo, a postura e a dinâmica que envolvem a pesquisa, dando visibilidade aos movimentos empreendidos pelo pesquisador nessa direção (LIMA; MIOTO, 2007, p. 39).

O percurso metodológico escolhido para este estudo contou com a descrição e justificativas das escolhas feitas pelo pesquisador acerca da concepção da pesquisa, da retomada das perguntas que orientam este trabalho, além da explicitação das características sobre sua natureza, abordagem e tipo, em conformidade com os objetivos anteriormente expostos e que buscamos alcançar.

4.1 A pesquisa

O conceito de pesquisa, a partir de um prisma mais filosófico, é considerado como uma “atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade”. “É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 23).

Ander-Egg (1978) acrescenta que a pesquisa é um processo sistemático e formal:

[...] a pesquisa é um procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento. A pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais (ANDER-EGG, 1978²² citado por MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 155).

A pesquisa possui um caráter pragmático, ela é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (GIL, 1999, p. 42).

Apesar de diferentes formas de se conceber o conceito de pesquisa, de modo geral, ela pode ser definida como “um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade” (CHIZZOTTI, 2006, p. 19).

Rampazzo (2011) define pesquisa não só em relação às descobertas, mas também em relação à solução de problemas e aponta três elementos que a caracterizam.

Podemos, assim, indicar os três elementos que caracterizam a pesquisa: a) o levantamento de algum problema; b) a solução à qual se chega; c) os meios escolhidos para se chegar a essa solução, a saber os instrumentos científicos e os procedimentos adequados (RAMPAZZO, 2011, p. 51).

Neste estudo, não propomos a resolução de problemas, mas a reflexão e a proposição de encaminhamentos que possam contribuir para superar possíveis questionamentos enfrentados pelos docentes dos IFs em suas tomadas de decisões em sala de aula relacionados a aspectos específicos do ensino-aprendizagem de línguas. Conforme, afirma Chizzotti (2006, p. 20) esta pesquisa busca investigar e, em certa medida orientar, as atividades de docentes de LI que atuam em IFs:

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

22 ANDER-EGG, E. **Introducción a las técnicas de investigación social:** para trabajadores sociales. 7. ed. Buenos Aires: Humanitas, 1978. 335 p.

Nosso intuito, ao desenvolvermos este estudo, é o de investigar a realidade (por meio de autorrelatos, entrevistas semiestruturadas, observações de aulas, notas de campo e gravações em áudio) para que seja possível refletir e analisar as informações obtidas (análise e discussão dos dados) para encontrar encaminhamentos que possam contribuir para orientar a prática de professores de LI que atuam em IFs ou instituições com escopo parecido.

Para explicitar os procedimentos científicos deste estudo, faremos a apresentação da natureza, abordagem e tipo da pesquisa, além de descrever os procedimentos metodológicos, os participantes e o contexto no qual ocorreram as interações do pesquisador com os informantes.

4.2 Perguntas de pesquisa

Neste item, buscaremos traduzir nosso problema de pesquisa em forma de perguntas com a função de obtermos um “fio condutor para o desenrolar do trabalho, guiando-nos nas operações futuras” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 106).

“O problema consiste em um enunciado explicitado de forma clara, compreensível, operacional, cujo melhor modo de solução ou é uma pesquisa ou pode ser resolvido por meio de processos científicos” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 127).

Para o pesquisador, o importante não é a escolha, *a priori*, de um paradigma ou de metodologias, mas a clareza do propósito do estudo e dos procedimentos que auxiliarão na resolução do mesmo, ou seja, “a metodologia deve ser determinada pela pergunta de pesquisa” (LARSEN-FREEMAN, 1991, p. 14).

Com base nas considerações anteriores, reiteramos que este estudo busca investigar e analisar as experiências, crenças e ações (prática pedagógica) de docentes de LI (LE) de um IF que atuam em diferentes *campi*, considerando as especificidades de seus contextos de atuação, a fim de buscar encaminhamentos que colaborem com a prática de docentes de LI que atuam em contextos semelhantes.

Para isso, propomos as perguntas a seguir, já apresentadas na Introdução, as quais orientam este estudo e são o suporte para justificar as escolhas metodológicas feitas pelo pesquisador e que serão apresentadas ao longo do trabalho.

QUADRO 6 - Perguntas de pesquisa

- 1- Quais são as experiências de aprendizagem e de ensino de inglês dos professores participantes?
- 2-Quais são as crenças dos professores participantes sobre o ensino-aprendizagem de inglês em cursos técnicos?
- 3-Como as experiências e crenças influenciam as ações dos participantes?
- 4-Quais encaminhamentos para o ensino-aprendizagem de inglês em cursos técnicos podem ser gerados a partir relatos dos participantes?

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em atenção à forma como faremos a análise dos registros e as perspectivas consideradas por esta pesquisa, podemos classificá-la em relação à sua natureza, conforme será exposto no item a seguir.

4.3 Natureza da pesquisa

Greenwood e Levin (2006) afirmam que essa dicotomia entre pesquisa básica e aplicada, que já é problemática nas ciências básicas, torna-se mais complicada nas ciências sociais, nas quais as reivindicações positivistas pelo caráter “científico” são baseadas no fato de que a pesquisa social positivista não é “aplicada”, mas “pura”. Para Greenwood e Levin (2006), os cientistas sociais positivistas estão imitando o que eles consideram ser o modelo da “verdadeira” ciência, enquanto que, na maior parte dos aspectos, esse modelo não é compatível com o comportamento dos “verdadeiros” cientistas. Diante de tudo isso, constatamos que “a distinção entre o aplicado e o puro é, de um modo geral, inútil e enganosa, além de devastadora para as ciências sociais” (GREENWOOD; LEVIN, 2006, p. 100).

Tendo em vista as considerações anteriores e apesar da falta de consenso entre os conceitos de Pesquisa Básica e Aplicada, podemos observar que as características da segunda se assemelham às deste estudo, haja vista que as análises e discussões propostas poderão gerar encaminhamentos para a prática de professores de LI, todavia tais encaminhamentos e a sua aplicação não serão objeto de estudo desta investigação.

4.3.1 Abordagem da pesquisa

Atualmente, a pesquisa em ciências humanas e sociais segue duas orientações básicas – “pesquisas quantitativas ou qualitativas – originadas dos fundamentos e práticas de pesquisa, com pressupostos teóricos, modos de abordar a realidade e diferentes formas de coletar informações” (FERNANDES, 2010, p. 46).

Segundo as características de cada uma das abordagens de pesquisa, Silva (2001, p. 20) faz algumas ponderações. Sobre a Pesquisa Quantitativa, ele esclarece que:

Pesquisa Quantitativa: considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão, etc.) (SILVA, 2001, p. 20).

Sobre a Pesquisa Qualitativa, o referido autor considera a relação existente entre o mundo real, que entendemos como contexto, e o sujeito. Para ele, a descrição dos fatos é determinante para o desenvolvimento da pesquisa com viés qualitativo (SILVA, 2001).

Pesquisa Qualitativa: considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (SILVA, 2001, p. 20).

Duff (2002) posiciona a pesquisa qualitativa como frequentemente associada a uma orientação interpretativista e humanística, uma ontologia de múltiplas realidades, uma epistemologia não objetivista, com metodologia naturalista e não manipulativa.

Ao contrastarmos as características das pesquisas qualitativas e quantitativas, não buscamos verificar se existe um modelo melhor que outro, pelo contrário, essa exposição se justifica pelo fato de apontarmos a escolha que melhor se adéqua aos pressupostos deste estudo, conforme sugere Günther (2006, p. 207):

Em suma, a questão não é colocar a pesquisa qualitativa *versus* a pesquisa quantitativa, não é decidir-se pela pesquisa qualitativa ou pela pesquisa quantitativa. A questão tem implicações de natureza prática, empírica e técnica. Considerando os recursos materiais, temporais e pessoais disponíveis para lidar com uma determinada pergunta científica, coloca-se para o pesquisador e para a sua equipe a tarefa de encontrar e usar a abordagem teórico-metodológica que permita, num mínimo espaço de tempo, chegar a um resultado que melhor contribua para a compreensão do fenômeno e para o avanço do bem-estar social.

Da mesma forma que Günther (2006), Laville e Dione (1999, p. 43) enfatizam que “a escolha da abordagem esteja a serviço do objeto de pesquisa, e não o contrário, com o objetivo de daí tirar, o melhor possível, os saberes desejados”.

Por fim, é preciso afirmar que o objeto das Ciências Sociais²³ é *essencialmente qualitativo*²⁴. A realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e

²³ Entendemos que, assim como nas Ciências Sociais, o objeto das Ciências Humanas (“A língua, a linguística, a literatura, a psicologia e a filosofia, que estudam as manifestações culturais do homem, são chamadas de ciências humanas” (RAMPAZZO, 2015, p. 41) também seja “essencialmente qualitativo”.

coletiva com toda riqueza de significados dela transbordante. [...] As Ciências Sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade da existência dos seres humanos em sociedade, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória (MINAYO; SANCHES, 2009, p. 14).

Com base nas considerações de Günther (2006), Laville e Dione (1999), Minayo e Sanches (2009), nas características das abordagens de pesquisa verificadas em Silva (2001) e nos objetivos propostos por este trabalho, podemos constatar que esta investigação se enquadra em um perfil com características qualitativas.

Faremos, nos próximos itens deste capítulo, a apresentação do tipo desta pesquisa, quais foram as fontes de registro empregadas e o modo de análise dos dados que poderão conferir suporte e confiabilidade aos resultados obtidos.

4.3.2 Tipo de pesquisa

Baseados nos estudos que se propõem a descrever a delimitação dos tipos de pesquisa, dentre os quais citamos Chizzotti (2010), Gil (2002), Larsen-Freeman (1991), Rampazzo (2011), por terem sido basilares para a estruturação deste estudo, podemos verificar que os tipos de pesquisa mais recorrentes são: bibliográficos, descritivos, documentais e experimentais.

Apesar da variedade de autores que tratam sobre a delimitação de pesquisas, conforme exposto anteriormente, buscaremos traçar os limites deste trabalho com base nos estudos de Gil (2002).

Do ponto de vista de seus objetivos, esta pesquisa apresenta características exploratórias, pois:

[...] visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Envolve levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão. Assume, em geral, as formas de Pesquisas Bibliográficas e Estudos de Caso (GIL, 2002, p. 41).

Para este estudo, buscamos proporcionar maior familiaridade com as experiências, crenças e, de modo especial, com as práticas dos docentes de LI que atuam em um IF. Para isso, fizemos um levantamento bibliográfico sobre crenças, experiências e ações de professores de LI, entrevistamos os informantes e analisamos exemplos representativos sobre determinados aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas.

²⁴ Grifo da autora.

No tocante aos procedimentos técnicos, podemos classificar esta pesquisa como “Estudo de Caso por envolver um estudo aprofundado e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento” (GIL, 2002, p. 45/54). De modo mais específico, este trabalho realiza estudos de casos de docentes que atuam em um IF, pois analisamos dados levantados junto a três participantes, tendo em vista que um quarto não pode concluir sua participação no estudo devido a sérios problemas familiares.

O estudo de caso já recebeu a classificação de menos relevante entre os métodos de ciência social e também das ciências humanas. Os pesquisadores que realizam estudos de caso são vistos como “se tivessem sido desviados de suas disciplinas acadêmicas, e suas investigações como se tivessem precisão (ou seja, quantificação), objetividade e rigor insuficientes” (YIN, 2001, p. 7).

Os estudos de caso vêm sendo utilizados nas pesquisas das ciências sociais desde a década de 1940. Já os pesquisadores das áreas da linguagem e educação começaram a utilizá-los em meados da década de 1970 (FALTIS, 1997, p. 145). Apesar de certa resistência, eles têm sido recorrentes também em estudos sobre o ensino-aprendizagem de línguas (BOMFIM, 2008; FERNANDES, 2010; TERENCEZI, 2014). Assim como nos trabalhos anteriormente relatados,

Na área dos estudos da linguagem e da educação, a pesquisa baseada em estudos de caso tem atingido importantes resultados relacionados ao modo como as crianças e adolescentes adquirem a linguagem oral e escrita, como os professores de línguas desenvolvem perspectivas e suposições para subsidiar suas práticas e como o que ocorre fora de sala de aula no contexto escolar interage com as maneiras com que crianças e adolescentes aprendem e usam a linguagem oral e escrita em sala de aula²⁵ (FALTIS, 1997, p. 145).

“O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 22). O nome estudo de caso é enfatizado por muitos pesquisadores por ressaltar a importância de que se pode aprender muito tendo como base apenas um único caso, em nosso estudo, três casos. Dessa forma, nada é mais importante que a própria seleção do caso, pois ele é uma amostra de um

²⁵“In the field of language and education, case study methods of research have produced some important discoveries about (1) how children and adolescents learn oral and written language; (2) how language teachers draw on perspectives and assumptions to inform their practices, and (3) how what happened outside the classrooms in school settings interacts with the ways that children and adolescents learn and use oral and written language inside of classrooms” (Tradução nossa.)

problema. Assim, “o fenômeno de interesse observável no caso representa o fenômeno numa perspectiva mais ampla” (STAKE, 1994, p. 236).

O objetivo de um estudo de caso, em sua forma mais abrangente, é o de “unir em um só lugar os questionamentos dos pesquisadores e educadores para que possa haver uma reflexão sobre aspectos específicos da prática educacional” (FREEBODY, 2003, p. 81), em nosso caso, sobre as ações de docentes de LI de um IF e sobre elementos que podem influenciá-la como as suas experiências, crenças e o contexto em que os participantes estão inseridos.

O estudo de caso conta com muitas técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: “observação direta e série sistemática de entrevistas” (YIN, 2001, p. 18).

Conforme apontado por Yin (2001), faremos a exposição das técnicas que serão utilizadas por esta investigação, inclusive das observações e entrevistas que serão empregadas, conforme será apresentado no próximo item deste capítulo.

4.3.3 Instrumentos de coleta de dados

“Em um desenho de pesquisa, os instrumentos devem ser cuidadosamente selecionados, para que possam levantar dados suficientes, cuja análise permita atingir os objetivos propostos e responder às perguntas de pesquisa” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 230). Além da escolha criteriosa, “o pesquisador precisa prever o rigoroso controle na aplicação nos instrumentos de pesquisa que é fator fundamental para evitar erros e defeitos resultantes de entrevistadores inexperientes ou de informantes tendenciosos” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 166).

Qualquer que seja o instrumento utilizado convém ressaltar que as técnicas de interrogação possibilitam a obtenção de dados a partir do ponto de vista dos pesquisados. Assim, o levantamento apresentará sempre algumas limitações no que se refere ao estudo das relações sociais mais amplas, sobretudo quando estas envolvem variáveis de natureza institucional.

No entanto, essas técnicas mostram-se bastante úteis para a obtenção de informações acerca do que a pessoa “sabe, crê ou espera, sente ou deseja, pretende fazer, faz

ou fez, bem como a respeito de suas explicações ou razões para quaisquer das coisas precedentes" (SELLTIZ, 1967²⁶, citado por GIL, 2002, p. 115).

Os instrumentos para a realização da coleta de dados variam de acordo com as circunstâncias ou com o tipo de investigação. Em linhas gerais, as técnicas de pesquisa mais utilizadas são: "1- Coleta Documental; 2- Observação; 3- Entrevista; 4- Questionário; 5- Formulário; 6- Medidas de Opiniões e de Atitudes; 7- Técnicas Mercadológicas; 8- Testes; 9- Sociometria; 10- Análise de Conteúdo e 11- História de vida" (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 166).

Tendo em vista o tipo desta investigação, utilizamos como instrumentos para o levantamento de dados três principais instrumentos: autorrelatos, entrevistas e observações de campo. Estes instrumentos tiveram o suporte de outros como gravações em áudio e notas de campo. Utilizamos também um questionário que objetivou levantar informações sobre o perfil dos participantes.

A seguir, apresentaremos a descrição de cada um dos instrumentos utilizados neste estudo.

4.3.3.1 Autorrelatos

A história de vida e a história oral obtiveram reconhecimento epistemológico no âmbito do movimento etnometodológico. Segundo Minayo (2004) a etnometodologia²⁷ teve como berço a Universidade de Chicago, e como seu principal arquiteto Robert Park que, desde as décadas de 1920 e 1930 defende a importância da experiência direta com os atores sociais para a compreensão de sua realidade.

Segundo Souza (2007), autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação são modalidades tipificadas da expressão polissêmica²⁸ da história oral. Vieira-Abrahão (2006) também utiliza o termo autorrelatos para se referir às histórias de vida.

Nas pesquisas na área de educação, adota-se a história de vida, mais especificamente, "o método autobiográfico e as narrativas de formação, como movimento de investigação-

²⁶SELLTIZ, C. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1967. 715 p.

²⁷ Etnografia: descrição de um grupo social, o termo deriva etimologicamente do grego, *de graphein* – descrever e *ethnos* – estrangeiro, bárbaro. Foi apropriada como uma antropologia descritiva dos modos de vida da humanidade e introduzida como um modo de descrição social científica de uma pessoa ou da configuração cultural de uma população (CHIZZOTTI, 2006, p. 65).

²⁸ Devido à variedade de autores consultados, utilizaremos diferentes termos para nos referirmos aos autorrelatos dos participantes.

formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras” (SOUZA, 2007, p. 67).

Vieira-Abrahão (2006) afirma que os autorrelatos têm sido utilizados para a investigação em crenças. Eles podem ser orais ou escritos e expõem as experiências pessoais dos participantes. O autorrelato “seria o meio e o que o professor se serviria para, intros e retrospectivamente, pensar, de modo refletido e tranquilo sobre a ação, à guisa de consulta psicológica” (RAMOS; GONÇALVES, 1996, p. 130).

As histórias de vida e o método (auto) biográfico integram-se ao movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia de que ninguém forma ninguém e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida (NÓVOA; FINGER, 1988, p. 116).

Nesse sentido, “narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado. Garimpamos em nossa memória, consciente ou inconscientemente, aquilo que deve ser dito e o que deve ser calado” (SOUZA, 2007, p. 66). Queiroz (1981, p. 19) define narração como “o relato do narrador sobre a sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu”.

As histórias de vida das pessoas podem ser reveladoras dos fenômenos que se pretende observar. “Um indivíduo bem articulado pode prover o pesquisador de valiosas informações, as quais deverão ser checadas, antes de se construir uma base de conhecimento sobre elas” (FETTERMAN, 1998, p. 9).

Para este estudo, os autorrelatos tiveram como escopo registrar as experiências que marcaram o processo de aprendizagem e ensino da LI dos participantes.

A escolha pelos relatos escritos justifica-se pelo fato destes instrumentos de pesquisa proporcionarem oportunidade para os informantes exporem suas experiências de aprendizagem e trazerem à tona suas memórias relacionadas à vida escolar e profissional, colocando-as no papel, visualizando-as e relatando-as de maneiras especialmente únicas e pessoais (LAYA, 2008, p. 59).

Solicitamos aos participantes, por meio escrito, que fizessem um relato sobre seus processos de aprendizagem e ensino da LI. Pedimos também, que eles buscassem contemplar no decorrer de suas narrativas, caso fosse possível, alguns aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas que, em nosso entendimento, poderiam colaborar para que as experiências e crenças dos professores emergissem durante a escrita de suas narrativas.

Todavia, os professores tiveram liberdade para discorrer não apenas sobre os pontos propostos, mas também para acrescentar outros que julgassem relevantes, o que também foi considerado na seleção dos dados que foram posteriormente analisados.

4.3.3.2 Entrevistas

Uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso são as entrevistas, apesar de sua associação usual com o método de levantamento de dados. “As entrevistas, não obstante, também são fontes essenciais de informação para o estudo de caso” (YIN, 2001, p. 96).

Entrevista, por sua vez, pode ser entendida como “a técnica que envolve duas pessoas numa situação ‘face a face’ e em que uma delas formula questões e a outra responde” (GIL, 2002, p. 115). Ela é um procedimento de coleta de dados que envolve o encontro de duas pessoas – entrevistador e entrevistado (APPOLINÁRIO, 2012). Ela é “um tipo de comunicação entre um pesquisador que pretende colher informações sobre fenômenos e indivíduos que detenham essas informações e possam emití-las” (CHIZZOTTI, 2010, p. 57).

A entrevista prioriza a obtenção de dados através de fala individual, que é capaz de revelar condições estruturais, sistemas de valores, normas, símbolos e transmite, através de um porta-voz, representações (e aqui podemos acrescentar também crenças) de determinados grupos. Ademais, “os objetivos da pesquisa fazem variar o grau de liberdade entre os interlocutores e o tipo de resposta do entrevistado” (CHIZZOTTI, 2010, p. 58).

Sobre as questões elaboradas para esse instrumento, elas levam em conta os pressupostos teóricos que embasam esta investigação e as informações levantadas pelo pesquisador sobre o fenômeno social (TRIVIÑOS, 1987), em nosso caso, sobre aspectos específicos do ensino-aprendizagem da LI.

Para este estudo, foi adotada a classificação de entrevistas proposta por Fontana e Frey (1994, p. 361), “que as classifica em estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas”.

Na entrevista não estruturada ou aberta, o entrevistador aborda livremente o tema proposto, enquanto que na estruturada são utilizadas perguntas formuladas previamente. Já as entrevistas semiestruturadas são resultado de uma combinação entre as modalidades estruturadas e não estruturadas (FONTANA; FREY, 1994, p. 61).

Antes de realizarmos a entrevista, preparamos um guia com pontos que seriam abordados pelo pesquisador com base nas categorias de análise que buscaram delimitar este estudo (ROSA; ARNOLDI, 2006). Além disso, elaboramos um protocolo de entrevista (Apêndice B) com a descrição de seus aspectos fundamentais, com informações relativas ao pesquisador e sua orientadora, sobre a anuência das instâncias institucionais que permitiram seu acesso aos participantes e, sobretudo, sobre as questões éticas que permeiam este estudo.

O entrevistador deve dar ciência ao entrevistado de todos os procedimentos a serem utilizados para a manutenção do sigilo, devendo também transmitir-lhes tranquilidade a esse respeito, verificando quais as consequências para ambos se o sigilo não se mantiver (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 43).

“O cuidado do pesquisador em relação aos informantes da pesquisa deve ser considerado de maneira cuidadosa, pois para a profissão e a sociedade em geral, a perda da confiança na pesquisa e nos pesquisadores pode representar danos irreparáveis” (CELANI, 2005, p. 107).

Tendo em vista as considerações da autora, antes da aplicação de todos os questionários, os participantes receberam um protocolo (*cf.* Apêndice B) com informações acerca dos objetivos da pesquisa, do professor orientador, do pesquisador e das questões éticas que seriam levadas em consideração a partir do aceite para participação neste estudo.

As entrevistas foram agendadas previamente com os participantes por meio de correio eletrônico ou ligações telefônicas. Apesar da necessidade de reagendamento em algumas situações, todas elas foram realizadas sem a ocorrência de imprevistos.

4.3.3.3 Observações

A observação pode ser definida como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com o objetivo de realizar uma observação científica (MINAYO; SANCHES, 2009). Ela ajuda, portanto, “a vincular os fatos a suas representações e a desvendar as contradições entre as normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição observados” (MINAYO; SANCHES, 2009, p. 71).

Para este estudo, foram observadas um total de 10 aulas de 50 minutos cada de cinco professores de LI que atuam em diferentes *campi* do IFB. Os dias e horários das observações eram agendados previamente com os professores participantes. Em alguns casos, ocorreram remarcações, devido a atividades como avaliações e saídas técnicas ou mesmo à aplicação de provas.

Em todas as aulas observadas, o pesquisador se apresentou à turma, informou sobre a motivação para sua visita, solicitou autorização verbal para efetuar gravações em áudio das aulas e informou também sobre os procedimentos éticos relacionados à preservação de nomes ou outras informações que pudessem identificá-los. Não houve contestações ou movimentos contrários à solicitação do pesquisador em nenhuma das aulas observadas.

O pesquisador se acomodou em carteiras que não estavam ocupadas pelos estudantes, segundo a orientação dos professores regentes. Em algumas ocasiões, alguns alunos faziam pequenos comentários com o pesquisador que os respondia rapidamente, sem que houvesse participação ou interrupção das aulas que estavam sendo ministradas. Ao término das aulas, quando possível, devido ao tempo de duração da aula, o professor informante e a turma se despediam do pesquisador.

4.3.3.4 Notas de campo

As notas de campo realizadas pelo pesquisador são, de acordo com Fetterman (1998), o tijolo e a argamassa do edifício da etnografia. Essas notas consistem em dados provenientes de entrevistas e de observações. Elas formam um estágio inicial de análise durante a coleta de dados e contêm os dados básicos necessários para análises posteriores e mais detalhadas.

Segundo Rosa e Arnoldi (2006), o pesquisador/entrevistador deve ater-se com fidedignidade às anotações para que nada se perca, inclusive interpretações levantadas, pontos considerados críticos, significados identificados, análise gestual, e posicionamentos corporais efetivados pelo entrevistado, dentre outros.

Para esta pesquisa, foram feitas anotações durante as entrevistas e, principalmente, durante as observações de aulas com vistas a complementar as informações levantadas durante as gravações em áudio.

4.3.3.5 Gravações em áudio

Para que pudéssemos registrar as interações ocorridas durante as entrevistas semiestruturadas e observações das aulas ministradas pelos professores participantes, decidimos pela utilização de gravações em áudio. Essa escolha foi feita por entendermos que se trata de um procedimento comum, discreto e que, muitas vezes, é utilizado com naturalidade tanto pelo pesquisador quanto pelos participantes.

O registro fidedigno, e se possível, ao “pé da letra”, de entrevistas e de outras modalidades de coletas de dados cuja matéria-prima é a fala, torna-se crucial para a compreensão da lógica interna do grupo ou da coletividade estudada. Dentre os instrumentos de garantia da fidedignidade o mais usual é a gravação da conversa (MINAYO; SANCHES, 2009, p. 69).

Para a utilização desse procedimento de levantamento de dados, tanto os professores informantes quanto os estudantes que estavam presentes durante as aulas observadas foram consultados com antecedência e autorizaram a sua realização.

As gravações em áudio das entrevistas e também das aulas observadas foram, posteriormente, degravadas pelo pesquisador, antes da adoção dos procedimentos de análise dos dados.

4.3.3.6 Questionários

“Por meio de questionários os pesquisadores podem coletar dados que serão mais apropriados à quantificação, em comparação a dados discursivos coletados por meio de notas de campo, diários dos participantes ou das transcrições da linguagem oral” (NUNAN, 1992, p. 42).

Para este estudo, apesar de não termos tido um enfoque meramente quantitativo, foram aplicados questionários aos professores participantes para que fossem levantadas informações básicas relacionadas às suas faixas etárias, formação acadêmica, tempo de trabalho no IFB (*cf.* Apêndice E). Essas informações foram utilizadas para descrever, brevemente, o perfil dos informantes deste estudo.

4.3.3.7 Os instrumentos piloto

Após a escolha e elaboração dos instrumentos que foram utilizados nesta pesquisa, procedemos com a averiguação de sua validade por meio de um teste preliminar ou piloto. Marconi e Lakatos (2003) explicam que pilotar um instrumento significa testá-lo sobre uma pequena parte da população do “universo” ou da amostra, antes de ser aplicado de forma definitiva, a fim de evitar que a pesquisa chegue a um resultado falso. Seu objetivo, portanto, é:

[...] verificar até que ponto esses instrumentos têm, realmente, condições de garantir resultados isentos de erros. Assim, a aplicação do pré-teste poderá evidenciar possíveis erros permitindo a reformulação da falha nos instrumentos definitivos (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 165).

Em relação à entrevista semiestruturada, após a elaboração de questões orientadoras, convidamos uma professora de LI do IFB que atua em um *campus* diferente daqueles em que atuam os informantes desta pesquisa para pilotarmos o instrumento. Não observamos dificuldade da entrevistada em compreender as perguntas propostas. Ela também não se mostrou constrangida por estar sendo entrevistada por um colega de trabalho, pelo contrário, se mostrou bastante solícita em promover as respostas.

Pedimos também a outra professora de inglês que também atua em um *campus* diferente dos *campi* investigados neste trabalho para redigir um autorrelato sobre seu processo de aprendizagem e ensino da LI. Solicitamos que, caso fosse possível, ela mencionasse alguns aspectos específicos explicitados pelo pesquisador. Oralmente, foi explicado à docente que caso os aspectos solicitados não fossem contemplados, não haveria prejuízo para sua narrativa. O pesquisador procurou tranquilizar a participante e deixá-la à vontade para discorrer sobre suas experiências prévias.

Após a entrega do texto pela informante-piloto, observamos que grande parte das informações por nós solicitadas tinham sido registradas por ela. Por essa razão, tanto o instrumento quanto a abordagem do pesquisador foram mantidos para as solicitações que foram encaminhadas aos participantes do estudo.

4.4 O contexto da pesquisa

Neste item, entendemos a concepção de contexto baseado na proposta de Hammersley e Atkinson (1983), segundo a qual não se deve confundir lugar com contexto.

O primeiro é apenas uma construção ou um espaço físico, enquanto o segundo é algo que envolve as pessoas presentes, os valores culturais predominantes, as operações e as exigências da própria atividade, o roteiro de conduta que governa as ações e também os propósitos, e as motivações do(s) participantes do grupo. É, via de regra, um construto social (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1983²⁹, citado por MOURA FILHO, 2005, p. 120).

Portanto, o contexto, no qual estão inseridos os participantes da pesquisa, e o pesquisador relatados neste estudo é um IF, de modo específico, os *campi* onde atuam os participantes e, conseqüentemente, as implicações do pertencimento deles à mencionada instituição.

Por um lado, não faremos neste item uma apresentação detalhada dos *campi* do IFB, tendo em vista a descrição da instituição realizada no primeiro capítulo deste estudo. Por

²⁹HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. *Ethnography: principles in practice*. London: Routledge, 1983. 323 p.

outro lado, faremos uma relação dos *campi* com os cursos em que ocorreram as observações das aulas ministradas pelos participantes.

No *Campus* São Sebastião, as observações de aula foram realizadas em dois cursos: Técnico Subsequente em Secretariado e Técnico em Secretariado Integrado ao Ensino Médio. No *Campus* Taguatinga Centro, o curso contemplado foi o de Técnico Subsequente em Comércio.

A escolha pelos cursos descritos anteriormente deve-se ao fato de o IFB, devido a critérios legais, ter que direcionar a oferta de 50% de suas vagas a cursos técnicos de nível médio. Por essa razão, o recorte desta investigação teve como foco principal os cursos anteriormente citados.

4.4.1 Os participantes da pesquisa

“A pesquisa sobre um determinado problema depende das fontes de informação sobre ele. As informações podem provir de observações, de reflexões pessoais, de pessoas que adquiriram experiências pelo estudo ou pela participação em eventos [...]” (CHIZZOTTI, 2010, p. 16).

A proposta é de que o pesquisador deva descrever todas as condições relevantes dos participantes que serão selecionadas, tendo em mente que a interferência estatística e as conclusões do trabalho só se aplicam àqueles que se enquadram dentro da descrição geral das metas estabelecidas e dos objetivos propostos para o trabalho (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 55).

Minayo (1992) faz as seguintes considerações sobre a escolha da quantidade de participantes que comporão a amostragem de uma pesquisa:

A pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade. Uma pergunta importante neste item é “quais elementos sociais tem uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado?” A amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões (MINAYO, 1992³⁰, citado por MINAYO; SANCHES, 2001, p. 43).

Com o intuito de conseguirmos alcançar os objetivos propostos por esta pesquisa, baseamos a escolha do número de casos a serem investigados conforme as orientações de Gil (2002), segundo as quais a utilização de múltiplos casos proporciona

³⁰ MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992. 406 p.

evidências inseridas em diferentes contextos, concorrendo para a elaboração de uma pesquisa de melhor qualidade.

No que diz respeito à determinação do número de casos, ela não foi feita *a priori*. Inicialmente, convidamos por meio de contato telefônico e mensagem eletrônica seis professores que atuam em diferentes *campi* do IFB, dos quais apenas cinco se dispuseram a participar. Em um segundo momento, agendamos encontros para a aplicação dos instrumentos que foram elencados por nós para o levantamento dos dados (autorrelatos, entrevistas, observações de aula).

Finalmente, após a aplicação dos instrumentos junto aos cinco participantes, escolhemos quatro para que pudéssemos conduzir de modo mais aprofundado nossa investigação, pois começávamos a perceber que as observações, as narrativas e as entrevistas começam a alcançar um determinado grau de “saturação teórica”:

A determinação do número de casos não pode ser feita *a priori*, a não ser quando o caso é intrínseco. O procedimento mais adequado para esse fim consiste no adição progressivo de novos casos, até o instante em que se alcança a "saturação teórica", isto é, quando o incremento de novas observações não conduz a um aumento significativo de informações. Embora não se possa falar em um número ideal de casos, costuma-se utilizar de quatro a dez casos. Com menos de dez casos, é pouco provável que se gere uma teoria, pois o contexto da pesquisa pode ser inconsistente; com mais de dez casos, fica muito difícil lidar com a quantidade e complexidade das informações (EISENHARDT³¹, 1989, citado por GIL, 2002, p. 139-140).

Em atenção ao exposto anteriormente, realizamos a investigação de três estudos de casos de professores de LI de um IF que atuam em diferentes *campi* da instituição.

No que diz respeito ao número de participantes deste trabalho, fomos surpreendidos pela saída de um dos participantes em um dos momentos finais da pesquisa devido a questões pessoais muito sérias. As razões apresentadas ao pesquisador pelo participante foram repassadas à orientadora do trabalho que entendeu não haver condições do prosseguimento de sua colaboração.

Decidimos investigar somente o IFB e não outros institutos no país por considerarmos fatores como: a facilidade de acesso do pesquisador aos docentes; a relativa proximidade geográfica entre os *campi*; este instituto ter em seu quadro de servidores docentes com formações e experiências distintas; por ele estar em processo de expansão e, por isso, contar com servidores com poucos anos de exercício em seus respectivos cargos, ou seja, servidores que estão tendo suas primeiras experiências profissionais no âmbito do EBTT.

³¹ EISENHARDT, K. M. Building theories from case study research. *Academy of Management Journal*, Champaign, v. 14, n. 4, p. 532-550, Oct. 1989.

Após a apresentação dos argumentos que pautaram a decisão pelo número de quatro participantes para esta investigação, faremos a apresentação de seus respectivos perfis.

A seguir, faremos a apresentação individual dos participantes do estudo. Por questões éticas, os nomes utilizados foram por eles escolhidos a fim de buscarmos preservar suas verdadeiras identidades.

As informações sobre os participantes foram levantadas por meio de um questionário.

Ressaltamos que todas as informações sobre o quarto participante foram retiradas pelos motivos anteriormente expostos.

4.4.2 A participante Janaína

A participante Janaína tem 35 anos de idade. Ela trabalha no IFB *Campus* São Sebastião há três. Apesar de possuir experiência com o ensino da LI em cursos livres de idiomas, ela afirma não ter tido experiência com o ensino da língua para cursos de formação técnica antes de seu ingresso no instituto.

Sua formação acadêmica contempla o curso de Letras – Licenciatura em Inglês e Bacharelado em Português – cursado em uma universidade pública federal. Além do curso de graduação, ela concluiu um curso de especialização *Lato Sensu* em Dinâmica dos Grupos. Recentemente, ela finalizou seu curso de mestrado acadêmico em Educação.

Janaína nunca havia participado de cursos voltados para a formação de professores que atuam com a educação técnica ou tecnológica. Apesar disso, ela afirma desenvolver materiais didáticos específicos para os cursos nos quais ministra suas aulas.

4.4.3 A participante Marina

A professora Marina tem 52 anos de idade, cinco dos quais trabalha no IFB. Antes de atuar nesta instituição, ela afirma não ter tido experiência com o ensino de línguas em cursos técnicos.

A sua formação acadêmica contempla os cursos de graduação em Letras – Licenciatura em Português/Inglês, mestrado em LA, cujo título foi conferido por uma universidade pública e doutorado em Ciência da Educação cursado em uma universidade portuguesa.

Apesar de formação acadêmica consolidada, Marina diz nunca ter participado de algum curso voltado para a formação de professores de línguas que atuam, especificamente, em contextos técnicos e tecnológicos.

4.4.4 O participante Paulo

O professor Paulo tem 36 anos e há um atua no IFB. Assim como os demais participantes, ele também não possuía experiência prévia em relação ao ensino de línguas para cursos técnicos. Em sua formação acadêmica, podemos destacar o curso de Graduação Letras Português /Inglês, especialização *Lato Sensu* em Língua e Literatura e Mestrado em LA.

Atualmente, o docente é aluno regular de um programa de doutorado em Linguística de uma universidade pública.

De modo geral, as características dos participantes podem ser resumidas da seguinte maneira³², conforme apresentado no QUAD. 7:

QUADRO 7 - Características dos participantes da pesquisa

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Possuem formação em Letras (Licenciatura). • Suas faixas etárias variam entre 35 e 52 anos. • Possuem título de mestre nas áreas de Educação, Linguística ou LA. • Atuam há menos de 5 anos no IFB. • Atuam em cursos técnicos subsequentes e integrados. • Não possuíam experiência prévia relacionada ao ensino de inglês LE para cursos técnicos ou tecnológicos. • São servidores efetivos do IFB e tem jornada de trabalho de 40h semanais em regime de dedicação exclusiva. • Possuem experiência em cursos livres de idiomas. • Possuem, no mínimo, titulação de mestre. |
|---|

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

4.5 Delimitação da pesquisa

Após a delimitação do número de participantes, fizemos também uma delimitação em relação a alguns aspectos que foram investigados por este estudo, conforme será exposto e justificado neste item.

Delimitar a pesquisa é estabelecer limites para a investigação, deste modo, a pesquisa pode ser limitada no que diz respeito a três pontos:

³² As características gerais dos participantes foram levantadas por meio de questionários aplicados nos mesmos dias em que foram realizadas as primeiras entrevistas semiestruturadas. (Apêndice E).

- a) ao assunto - selecionando um tópico, a fim de impedir que se torne ou muito extenso ou muito complexo;
- b) à extensão - porque nem sempre se pode abranger todo o âmbito onde o fato se desenrola;
- c) a uma série de fatores - meios humanos, econômicos e de exiguidade de prazo - que podem restringir o seu campo de ação (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 162-163).

Nem sempre ocorre a necessidade de delimitação, pois o próprio assunto e seus objetivos podem estabelecer limites, mas em nosso caso, entendemos como necessário delimitar os seguintes pontos:

1) O assunto: para o levantamento dos dados desta pesquisa, consideramos importante destacar alguns aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas, conforme exposto por Almeida Filho (2011) em artigo intitulado ‘Tendências atuais no Ensino de Línguas’. A escolha por esse texto considerou pontos fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem de línguas e que, em nosso ponto de vista, também merecem destaque em uma investigação sobre professores que atuam em cursos de nível técnico de IFs. Nesse texto, o autor apresenta considerações acerca de elementos relevantes a serem considerados no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de línguas, dentre eles podemos citar: o aluno aprendente; o professor de língua, de uma nova língua; terceiros (agentes); a teorização necessária; objetivos e planejamento do ensino; os materiais; o método, a aula e suas extensões e, finalmente, a avaliação.

Ao solicitarmos aos participantes que narrassem suas experiências sobre a aprendizagem e o ensino da língua inglesa, foi solicitado a eles que, caso fosse possível³³, contemplassem os pontos apresentados anteriormente.

Para as entrevistas semiestruturadas, foram preparadas questões também relacionadas às “tendências” propostas pelo autor Almeida Filho (2011) e sobre possíveis encaminhamentos que pudessem ser oferecidos por eles sobre o ensino-aprendizagem de línguas em cursos técnicos ofertados por IFs. As duas entrevistas aplicadas aos participantes foram realizadas em momentos distintos. Para as observações de aula, também foram observados, com maior cuidado pelo pesquisador, os mesmos pontos citados anteriormente.

Nosso objetivo foi o de utilizar as tendências previamente citadas como forma de desencadear as lembranças e o relato sobre aspectos relevantes de sua prática pedagógica,

³³ Grifo nosso.

contudo, as informações relacionadas a outros itens que extrapolaram os pontos citados pelo autor também foram considerados em termos de análise.

2) A extensão: como nosso estudo se propõe à investigação de três casos, ajustes relacionados à extensão do trabalho também foram necessários para que conseguíssemos atingir o escopo proposto por ele. Por essa razão, elencamos como dados para análise os excertos que foram mais recorrentes nas narrativas e entrevistas dos participantes.

Após a escolha do assunto, o pesquisador pode decidir ou pelo estudo de todo o universo da pesquisa ou apenas sobre uma amostra. Neste caso, será aquele conjunto de informações que lhe possibilitará a escolha da amostra, que deve ser representativa ou significativa (ANDER-EGG, 1978, p. 67).

Ressaltamos que a escolha dos dados que foram analisados não foi baseada em critérios de maior ou menor relevância entre eles, mas em função de sua maior recorrência e grau de detalhamento observado nos relatos e entrevistas dos participantes.

4.6 Procedimentos de análise de dados

“A escolha metodológica da pesquisa está subordinada às perguntas, sendo que as perguntas dependem daquilo que se pretende investigar no contexto, o que faz com que os instrumentos sejam definidos em busca das respostas para estas perguntas” (TERENZI, 2014, p. 95). Sendo assim, essa inter-relação apresenta algumas características, o que leva à classificação da pesquisa, segundo suas especificidades.

Neste estudo, fizemos o levantamento e descrição das crenças, experiências e práticas pedagógicas de docentes de LI e, a partir da sua compreensão, buscamos levantar encaminhamentos para ações subsequentes.

Após a descrição dos instrumentos utilizados para a coleta e registro dos dados, da escolha dos participantes, assim como a exposição dos objetivos da pesquisa, procederemos com o relato da forma de análise de dados que foi empregada neste estudo.

Conforme já exposto neste capítulo, os dados levantados receberam tratamento qualitativo e interpretativista. Foram utilizadas três fontes de registro principais: autorrelatos, entrevistas e observações para que pudéssemos triangular os dados.

Para além desses instrumentos, utilizamos estudos sobre crenças, experiências e ações (sob uma perspectiva de pós-método) para triangularmos também os pressupostos teóricos deste estudo, com vistas a compreender melhor o fenômeno em foco, tendo em vista que “a triangulação é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou não uma asserção” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 61). Ela

é a alternativa para empreender múltiplas práticas metodológicas, perspectivas e observadores em uma mesma pesquisa, o que garante rigor, riqueza e complexidade ao estudo (DENZIN; LINCOLN, 2006).

São consideradas vantagens da abordagem da triangulação os seguintes aspectos:

A triangulação é a exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas. Cada uma das metáforas age no sentido de criar a simultaneidade, e não o sequencial ou o linear. Os leitores e as audiências são então convidados a explorarem visões concorrentes do contexto, a se imergirem e a se fundirem em novas realidades a serem compreendidas (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20).

Dessa forma, quatro tipos principais de triangulação podem ser empregados: “das fontes de dados (triangulação de dados); entre os diferentes avaliadores (triangulação do investigador); de perspectivas para o mesmo conjunto de dados (triangulação da teoria); e dos métodos (triangulação metodológica)” (DENZIN, 1970³⁴; PATTON, 2002³⁵, citado por DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20).

Este estudo é baseado na triangulação da teoria (em pressupostos teóricos sobre crenças, experiências e ações de professores de LE) e também de métodos (autorrelatos, entrevistas semiestruturadas e observações de campo). Desse modo, organizaremos a análise separando os dados segundo as suas fontes (autorrelatos, entrevistas semiestruturadas e observações) e também segundo os pressupostos teóricos (experiências, crenças e pós-método, respectivamente) que embasarão a análise dos dados provenientes de cada uma delas.

³⁴ DENZIN, N. K. **The values of social sciences**. New York: Aldine, 1970. 194 p.

³⁵ PATTON, M. Q. **Qualitative research & evaluation methods**. 3. ed. London: Sage Publications, 2002. 688 p.

QUADRO 8 - Resumo da metodologia de pesquisa

Perguntas de pesquisa	Objetivos	Instrumentos para coleta de registros	Discussão e análise dos dados
1- Quais são as experiências de aprendizagem e de ensino de inglês dos professores participantes?	Identificar as experiências de aprendizagem e ensino de inglês dos professores participantes.	Autorrelato	Análise qualitativa.
2- Quais são as crenças dos professores participantes sobre o ensino-aprendizagem de inglês em cursos técnicos?	Identificar as crenças dos professores participantes sobre o ensino-aprendizagem de inglês em cursos técnicos.	Entrevista semiestruturada	Análise qualitativa.
3- Quais são as relações existentes entre as experiências, as crenças e as ações (prática pedagógica) dos participantes, tendo em vista o contexto em que estão inseridos?	Analisar a influência das experiências e crenças nas ações dos participantes.	Observação de aula e notas de campo	Análise qualitativa.
4- Quais encaminhamentos para o ensino-aprendizagem de inglês em cursos técnicos podem ser gerados a partir da relação entre as experiências, as crenças e as ações dos participantes?	Levantar encaminhamentos para o ensino-aprendizagem de inglês em cursos técnicos de IFs.	Entrevista semiestruturada	Análise qualitativa.

Fonte: Quadro resumo elaborado pelo autor com base em Terenzi (2014, p. 98)

Após a apresentação da metodologia que orientou o desenvolvimento da pesquisa, no Capítulo 5 serão apresentadas a análise e a discussão dos dados levantados junto aos participantes deste estudo.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

5.1 Organização preliminar do capítulo

Para a análise e discussão dos dados levantados, fizemos a organização deste capítulo da seguinte forma: as informações provenientes das entrevistas sobre as crenças dos participantes foram analisados no item 5.2, o qual foi subdividido em subitens referentes a cada participante do estudo. Ao final, agrupamos as crenças individuais em um quadro resumo com as crenças de todos os informantes.

Os dados obtidos por meio dos autorrelatos foram analisados e discutidos no item 5.3, que também contou com subdivisões destinadas às experiências de cada participante. As experiências dos participantes também foram agrupadas em um quadro resumo ao término dos procedimentos de análise.

Os mesmos procedimentos adotados para o tratamento dos dados das entrevistas e dos autorrelatos também foram utilizados para o item 5.4 que trata das análises dos dados levantados por meio das observações de aulas e notas de campo.

No item 5.5, apresentamos uma tabela em que foram dispostas de modo paralelo as experiências, as crenças e as ações dos participantes. A partir da observação desta tabela, discutimos as possíveis relações entre os elementos anteriormente mencionados.

No item 5.6, foram analisados os dados provenientes das entrevistas que tiveram como escopo buscar encaminhamentos junto aos participantes sobre práticas relacionadas ao ensino-aprendizagem da LI em cursos técnicos oferecidos em IFs.

5.2 Análise das entrevistas sobre as crenças dos participantes

Os dados levantados por meio das entrevistas realizadas com os participantes serão analisados e discutidos neste item.

Para que possamos sistematizar os excertos utilizados neste estudo, fizemos a sua identificação da seguinte forma: a letra E refere-se ao instrumento utilizado para o levantamento dos dados, neste caso, entrevistas. A próxima letra corresponde ao nome fictício do participante (P refere-se a Paulo, J e M para Janaína e Marina, respectivamente) e o número que aparece em seguida refere-se à ordem em que os excertos das entrevistas aparecem neste texto.

As crenças identificadas nas entrevistas foram destacadas no início de cada categoria, exemplificadas por meio dos excertos e, finalmente, analisadas e discutidas.

Ao término dessa etapa, apresentamos no item 5.2.1 um quadro resumo com as crenças dos participantes acerca dos alunos, professores, terceiros, materiais e avaliação.

5.2.1 Crenças do participante Paulo

Crenças sobre os alunos

Segundo as afirmações levantadas por meio da entrevista de Paulo, o fator idade é relacionado com a facilidade de se aprender um LE. Para ele, o estudante mais jovem apresenta uma pré-disposição que auxilia o seu processo de aprendizagem, já o aluno mais velho possui “uma visão fechada” sobre tal processo, dificultando-o, conforme pode ser observado no excerto (EP1):

(EP1) Então, a idade dos alunos, ela já é um marco fundamental que, digamos assim, que vai orientar esse professor a orientar o seu planejamento de maneira muito específica. [...] Enquanto um estudante de curso técnico, ele, pelo fato de ele já ser um adulto (pausa) me parece que ele já traz uma visão fechada do que é aprender inglês.

No que diz respeito à influência etária para a aprendizagem de línguas, concordamos com Pizzolato (1995) que acredita na relatividade do fator idade. Para ele, tanto um adulto quanto uma criança pode atingir um alto nível de competência na LE, desde que haja condições convenientes para tal, ou seja, observando-se as características de cada faixa etária em questão.

Nesse sentido, consideramos importante analisar e ressignificar a crença de que os mais jovens aprendem melhor, pois ela pode levar ao entendimento de que a aprendizagem de alunos adultos seja considerada inferior em relação à dos mais jovens e, assim, tirar o foco da necessidade do professor de se adaptar às diferentes demandas de públicos com perfis específicos.

As especificidades que caracterizam os aprendizes também são consideradas por Paulo. Para ele, o conhecimento prévio dos estudantes deve ser estimulado pelos docentes conforme verificado em (EP2):

(EP2) [...] porque todo aluno que chega na sala de aula, ele tem o seu conhecimento prévio, por menor que seja.

Entendemos que, quando valorizado pelos professores, o conhecimento prévio colabora para a ressignificação da crença que muitos alunos trazem para a sala de aula de que

eles não aprendem inglês por pensarem que não possuem aptidão para a aprendizagem desta língua (BOMFIM, 2008). Para nós, essa resignificação pode colaborar para que o aprendiz desenvolva um sentimento de abertura, disposição e também motivação para a aprendizagem da LE.

Paulo também afirma que os alunos possuem diferentes formas de aprender e que cabe ao professor buscar contemplar diferentes formas de ensino para favorecer o processo de aprendizagem de seu público, em concordância com (EP3):

(EP3) [...] o nosso aluno, ele aprende da forma dele e essa forma dele não é a forma mesma do colega A, B, C ou D. Cada um tem uma forma específica. Então, tem o sinestésico, o visual, e isso vai influenciar bastante no planejamento das aulas.

Entendemos que a crença de que “os alunos possuem diferentes formas de aprendizagem” exerça influência nas ações dos professores na preparação de suas aulas, assim como aponta Paulo. Nesse sentido, Barcelos (2001) descreve que uma das características das crenças refere-se à sua influência no comportamento. A partir desse entendimento, os docentes tendem a diversificar suas estratégias de ensino para que elas possam atender às diferentes demandas de sala de aula e também a investigar quais são os perfis dos estudantes, suas vontades e necessidades sobre a aprendizagem da LE.

Crenças sobre os professores

Sobre o papel do professor, Paulo considera que ele deva ser relacionado à motivação e também de incentivador da autonomia dos aprendizes ao buscar soluções, por meio da pesquisa aplicada, para situações que possam ser consideradas como desafios para o ensino da LE.

As revelações do participante sobre o papel do professor remetem a um dos pressupostos sobre crenças proposto por Pajares (1992) de que as crenças sobre ensino-aprendizagem já são estabelecidas no momento em que o aluno adentra no ensino superior, no nosso caso, consideramos o momento em que o professor adentra suas salas de aula.

No que se refere ao papel de motivador do docente, Paulo faz as seguintes considerações, conforme pode ser observado no excerto (EP4):

(EP4) E, além disso, as dinâmicas. Eu penso que o professor precisa explorar as dinâmicas em sala de aula, até para tornar a aula mais agradável e fazer com que o conteúdo seja, eu não digo uma diversão, mas que o aluno tenha prazer em estudar.

Nesse caso, Paulo entende que a motivação possa ocorrer por meio de dinâmicas que tornem o processo de aprendizagem mais aprazível, o que significa que tal crença possa reverberar em ações em sala de aula por meio da adoção de estratégias que visem este objetivo. Além disso, o participante considera que a motivação esteja também relacionada a outros fatores afetivos, conforme pode ser observado em (EP5):

(EP5) Então, quando o professor dá essa oportunidade pro aluno, ele vai se sentir valorizado, então, ôba! O que eu tenho aqui é importante! Está sendo valorizado pelo professor. E fazer com que esse aluno se sinta útil dentro da sala [...].

No caso desta crença de Paulo, de que o professor deva ser motivador, ela apresenta relação com experiências vivenciadas por ele como aprendiz e condiz com uma das características das crenças de que elas são experienciais, em outros termos, são resultado da interação entre indivíduo e ambiente (BARCELOS, 2006). Para nós, a motivação dos alunos também acaba por motivar o participante, o que resulta em um ambiente favorável ao ensino-aprendizagem de línguas em sala de aula.

Outra característica sobre a natureza das crenças é que elas podem ser mediadas, no sentido de que instrumentos podem ser usados ou não, dependendo da situação (BARCELOS, 2006). Sob esse aspecto, entendemos que Paulo busca no “instrumento pesquisa” um mecanismo que possa ser utilizado para mediar suas crenças e suas ações em sala de aula, conforme exposto em (EP6):

(EP6) A pesquisa, ela é muito importante, na medida em que o professor consegue aplicar aquilo que ele pesquisa em sala de aula e, ao mesmo tempo, ele consegue obter resultados positivos em relação a isso.

A importância da pesquisa é apontada pelo participante como sendo passível de aplicação direta em sala de aula para a resolução de problemas, apesar de que, muitas vezes, ela tenha como objetivo gerar subsídios para a reflexão sobre crenças ou situações que podem influenciar ou não ações subsequentes.

Muitas vezes, as crenças dos professores não são consistentes com suas práticas porque os “professores lidam com interesses contraditórios e ambíguos em suas práticas” (BARCELOS, 2000, p. 68). No nosso entendimento, a pesquisa é fundamental para embasar as práticas dos professores em sala de aula. Ela respalda o fazer pedagógico do docente e o distingue do professor leigo que atua somente baseado em suas orientações subjetivas.

Crenças sobre terceiros

As crenças de Paulo revelam que os terceiros agentes exercem influência sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas e também podem influenciar as relações ocorridas em sala de aula.

Assim como nos trabalhos de Bomfim (2008) e Fernandes (2010), em que crenças de professores apontam o centro de línguas como o local adequado para se aprender inglês, Paulo também demonstra concordância com tal entendimento, conforme pode ser pressuposto a partir da análise dos excertos (EP7 e EP8):

(EP7) [...] eu fiz um curso de idiomas sim em uma escola particular, né, aqui em Brasília, né, que eu considero uma das melhores e que, aí sim, eu tive uma sensação bem distinta das experiências que eu tive.

(EP8) (sobre o curso de inglês em cursos de idiomas) Então, nós tínhamos um espaço muito maior para nos sentirmos autônomos. Então, eu acredito que isso fez com que eu crescesse bastante na estrutura da própria língua, então você tinha toda aquela tecnologia ao seu dispor e ao mesmo tempo você tinha a dinamicidade das aulas dos professores. Porque isso fazia com que os alunos interagissem e, ao mesmo tempo, ganhassem essa autonomia na fluência, na tomada de turnos, né? Então eu penso que isso é bastante importante.

Consideramos a crença de que ‘o lugar para se aprender LE seja nos cursos de idiomas’ como danosa para o processo de ensino-aprendizagem de línguas em contextos escolares pelo fato de que ela pode reforçar a crença de que não se aprende inglês em escolas públicas / particulares e de que o inglês de colégio seja pouco significativo.

Reconhecemos que muitas melhorias precisam ocorrer no ensino regular, mas há de se considerar que experiências exitosas também têm sido registradas (ALONSO, 2014; ARRUDA, 2014a) nesses contextos e que cabe a alunos e professores serem protagonistas de mudanças que resultem em melhorias no ensino da LI nas escolas.

Paulo revela a crença de que os terceiros agentes, neste caso os colegas de trabalho, podem exercer influências capazes de repercutir na motivação do trabalho do professor. Tais influências confirmam que as crenças são socialmente construídas e situadas contextualmente, ou seja, não se trata de estruturas mentais prontas e fixas, elas mudam, desenvolvem-se com a interação e com as mudanças de experiências (BARCELOS, 2006), conforme pode ser observado em (EP9):

(EP9) (sobre o contato com os colegas de trabalho) Então, essa troca de experiências é muito importante porque ela faz com que nós cresçamos profissionalmente, mas é claro também que tem aqueles colegas também que parece que ainda vivem no

passado, no sentido de que: pôxa, você faz tudo isso dentro de sala de aula? Nossa! Pra que tudo isso? Eu não trabalho assim não. Dá muito trabalho!

Tendo em vista que a avaliação dos colegas pode surtir efeitos opostos na motivação dos professores, seria razoável que as instituições de ensino buscassem promover espaços para que os docentes pudessem compartilhar suas experiências em sala de aula e também se familiarizar com os cumprimentos e críticas de seus pares. Essa prática poderia estimular a reflexão acerca das atividades desenvolvidas por eles e contribuir para a adoção de ações produtivas em sala de aula.

Crenças sobre os materiais

As crenças reveladas por Paulo sobre os materiais didáticos demonstram relação com as experiências vivenciadas por ele em sua prática de sala de aula. Além de material de suporte para as aulas de LI, esses recursos podem ser utilizados para fins que extrapolam o ensino e a prática de estruturas gramaticais como, por exemplo, para motivar e despertar o interesse dos alunos para a aprendizagem da LE, conforme pode ser verificado nos excertos a seguir:

(EP10) Quando eu falo do material impresso eu também falo de textos com temas relacionados aos interesses dos alunos. E qual seriam esses interesses? Os interesses relacionados com a faixa etária de cada aluno no curso.

“Algumas das críticas sobre materiais didáticos estão relacionadas à sua descontextualização do cotidiano do aluno e à inadequação à faixa etária do público a que se destina” (LIMA, 2012, p. 151). Conforme apontado por Lima (2012), para o participante, a escolha do material deve considerar aspectos como o público-alvo, sua faixa etária e seus interesses, ou seja, sua contextualização segundo o cotidiano do aluno.

Além disso, entendemos que o material didático deva estar alinhado, sempre que possível, com os objetivos estabelecidos previamente pelo docente em seu plano de ensino.

No caso dos cursos de LI oferecidos para cursos técnicos subsequentes ao ensino médio do IFB, em que não há a disponibilidade de livro didático, os professores têm autonomia para a elaboração dos recursos pedagógicos que serão utilizados em sala de aula.

Por um lado, o professor pode usufruir de liberdade para criar materiais específicos para seus alunos, por outro lado, a produção de materiais pelos docentes pode

resultar em dificuldades para o planejamento de suas aulas como, por exemplo, encontrar materiais compatíveis com os níveis de proficiência de suas turmas.

O participante relatou que outros materiais também são utilizados em suas aulas, todavia é preciso que o docente tenha critérios próprios para que sua utilização não seja excessiva e, por isso, desestimule o interesse dos alunos, conforme pode ser verificado em (EP11):

(EP11) Então, eu penso que isso é muito importante, que ele utilize a lousa sim, pra poder explicar as estruturas linguísticas, gramaticais. Eu vejo que isso não tem problemas, mas que ele não se apegue tanto à lousa e não a utilize como o seu porto seguro. Que ele explore outras possibilidades [...].

“O anseio por um material didático ‘de qualidade’ ainda é grande por parte de vários profissionais da área do ensino de línguas” (LIMA, 2012, p. 151). Por essa razão, a crença de que o professor deva buscar “explorar outras possibilidades” e inovar na utilização de materiais didáticos parece ser coerente com a crença de Paulo de que os materiais devam motivar os alunos.

A motivação – relacionada ao intuito de “tornar o material significativo” - nesse caso, se relaciona com a novidade representada por esses materiais, por ser direcionada aos interesses dos aprendizes e também com os objetivos previstos previamente pelo professor, conforme relatado no excerto (EP12):

(EP12) Eu trabalho com material impresso, eu levo pra eles os conteúdos gramaticais com as suas regras, levo as atividades também, levo textos, levo diálogos, mas eu também levo músicas para os meninos. [...] eu procuro trabalhar o conteúdo gramatical dentro da letra das músicas, eu procuro trabalhar as questões interdisciplinares [...].

As crenças de Paulo sobre os materiais didáticos tendem a se relacionar com suas experiências como aluno de cursos de idiomas nos quais, geralmente, existe uma maior oferta de materiais didáticos à disposição dos docentes. O participante demonstra buscar, em certa medida, adaptar ao contexto do ensino regular procedimentos usados nessas instituições. Outra possível origem para suas crenças sobre os materiais didáticos pode ser atribuída à sua formação como professor e às investigações feitas por ele acerca de melhorias para sua prática profissional.

Consideramos que seja viável a adaptação de materiais de cursos de idiomas para o ensino regular e também para cursos técnicos subsequentes ao ensino médio, mas entendemos que esta adaptação precisa ser feita à luz de reflexões com embasamento teórico

sobre sua pertinência para não resultar em entraves para o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Crenças sobre avaliação

Zocaratto e Silva (2016, p. 174) afirmam que “avaliar não significa apenas aprovar ou reprovar, mas também compreender como o processo de ensino-aprendizagem tem sido desenvolvido, com o objetivo de verificar de que modo o conteúdo ministrado tem sido assimilado pelos alunos”.

Concordamos com os autores Zocaratto e Silva (2016) e entendemos que a avaliação seja um instrumento que confere ao docente a possibilidade de verificar se os objetivos traçados previamente estão sendo alcançados ou em qual medida precisam ser reajustados.

Nesse sentido, as crenças de Paulo revelam que o docente busca diferentes instrumentos para poder avaliar o processo de aprendizagem de seus alunos, conforme pode ser observado nos excertos (EP13), (EP14) e (EP15):

(EP13) Eu trabalho com provas escritas, que elas contemplam todo aquele conteúdo trabalhado ao longo do semestre. Então, por exemplo, datas, horas, interpretação textual, adjetivos, substantivos, falsos cognatos, pronomes demonstrativos, tempos verbais.

(EP14) Trabalho também com provas orais, aonde eu penso que seja importante você desenvolver essa habilidade do aluno se comunicar em língua inglesa, por mais que não seja um nível avançado e muito menos intermediário. É um nível inicial, mas que ele pelo menos consiga se comunicar de maneira objetiva e rápida ali.

(EP15) [...] todas as atividades que eles desenvolvem em sala, eu registro e dou uma pontuação pra elas, de forma que, ao longo do semestre, eles vão entregando todas essas atividades, eu vou visitando, eu vou anotando, para que no final do semestre ele tenha uma pontuação específica.

O esforço de Paulo para avaliar seus alunos de modo processual e por meio de diferentes instrumentos avaliativos converge com o a Resolução Nº -010-2013/CS-IFB que trata do Regulamento do Ensino Técnico do IFB a qual, em seu Art. 71 dispõe que a avaliação deverá garantir conformidade entre os processos, as técnicas, os instrumentos e os conteúdos envolvidos e, além disso, primará pelos princípios da avaliação integral do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período em detrimento de eventuais provas finais (BRASIL, 1996).

Entendemos que as crenças de Paulo sobre a avaliação são influenciadas por fatores contextuais como os regulamentos institucionais e também pela legislação educacional. Nesse caso, as orientações do IFB e o entendimento sobre o processo avaliativo do participante apontam para uma mesma direção, o que contribui para a criação de uma cultura de avaliar do professor contrária à adoção de um modelo tradicional e único de avaliação (SCARAMUCCI, 1997).

Apesar disso, não há garantias de que os docentes submetidos a resoluções que apontam modelos avaliativos como os que foram apresentados tenham consciência sobre o papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem.

Consideramos importante que os docentes observem as regulamentações institucionais internas sobre a avaliação à luz dos pressupostos teóricos que embasam o ensino-aprendizagem de línguas e busquem atendê-las sem perder de vista que tais pressupostos podem respaldar suas práticas em sala de aula.

5.2.2 Crenças da participante Janaína

Crenças sobre os alunos

As crenças de Janaína sobre os alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio revelam um cenário complexo para o ensino da LI. Inicialmente, ao comparar os estudantes dos cursos de línguas com os das escolas do ensino regular, ela observa que esses não apresentam o mesmo comprometimento com a aprendizagem da LI quanto aqueles:

(EJ16) A minha turma não está explodindo, mas ali são 27 alunos. E que estão num contexto, ensino médio, eles tão num contexto que é o contexto de escola, eles olham para esse espaço de outro jeito. Digo isso porque os meus alunos de curso particular que estavam na escola também, eles entravam, eles entendiam que aquilo era uma outra coisa, o espaço do curso de inglês, não era o espaço o curso de inglês da escola. Eles iam para aquele espaço de um outro jeito e eles tinham uma outra responsabilidade com aquilo.

Tendo em vista a longa trajetória de atuação de Janaína em cursos de idiomas, é possível inferir que suas crenças sobre os alunos sejam influenciadas por suas experiências com o ensino e a aprendizagem da LI nestas instituições. As comparações de Janaína entre os discentes de cursos de línguas e dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio remetem ao pressuposto de Pajares (1992) de que as crenças são formadas ao longo de toda a vida do indivíduo e tendem a se perpetuar.

Torna-se importante refletir sobre até que ponto esse tipo de comparação pode resultar em influências negativas para a prática pedagógica da docente e, por conseguinte, comprometer o ensino da LE por ela ministrada, tendo em vista que as diferenças e especificidades de cada contexto devem ser consideradas em termos de planejamento e execução dos cursos de LI.

Janaína observa que seus alunos dos cursos técnicos subsequentes tiveram experiências pouco significativas com a aprendizagem da LI no Ensino Fundamental, o que encarado com um desafio para sua prática, nas palavras da participante:

(EJ17) [...] as pessoas têm muitas lacunas, elas têm muito medo, elas vêm de uma experiência, os alunos do subsequente, muitas vezes, eles não vêm de experiência nenhuma com a língua. Não tiveram acesso. É um enorme mistério.

Ao considerarmos que a maior parte dos alunos de Janaína provém da rede pública de ensino, podemos pressupor a existência de “muitas lacunas” no ensino da LE nestas instituições nas séries que antecedem o Ensino Médio. Tais lacunas podem repercutir em atrasos para que a professora siga com seu planejamento de curso, tendo em vista que não é possível ignorar que os estudantes não estejam aptos a acompanhar o que havia sido proposto anteriormente.

Para a maioria dos alunos, a experiência de aprendizagem em escola pública é caracterizada como ruim e desmotivante (BARCELOS, 2006). Fatores como a descontinuidade no ensino da LI, a falta de material didático apropriado, o curto tempo destinado às aulas, dentre outros, são uma realidade em muitas escolas no país e auxiliam na formação de um círculo de crenças do tipo: não se ensina adequadamente inglês na escola, os alunos não aprendem inglês na escola, os alunos são desmotivados porque não se ensina adequadamente na escola, e assim sucessivamente.

Essa relação entre as crenças demonstra que elas encontram-se conectadas umas às outras, o que as torna difíceis de serem medidas ou inferidas (PAJARES, 1992). Apesar da dificuldade apontada pela autora Pajares (1992) consideramos que os professores devam buscar refletir sobre suas possíveis origens, de que maneira elas podem influir em suas ações em sala de aula, buscar meios para ressignificá-las e, assim, propor um novo plano de ação com vistas a facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Janaína, os alunos não demonstram ciência de seu conhecimento prévio sobre a LE, conforme aponta o excerto (EJ18):

(EJ18) Eles acham legal. E é uma distância entre o português de base latina e o inglês de base anglo-saxônica é uma coisa, é uma enormidade, às vezes. Eles acham que é, sabe, impossível chegar, impossível dar esse salto e as pessoas chegam ao ponto de elas nem ver o que já tem do idioma no dia a dia delas, o quanto elas já conhecem. Quando elas percebem, elas não confiam naquilo que elas já conhecem. [...].

Horwitz (1987) pontua que uma experiência malsucedida pode levar o aluno a acreditar que ele não tem uma habilidade especial para aprender uma LE. Se considerarmos as difíceis condições a que muitos estudantes são submetidos durante sua formação anterior, podemos pressupor que experiências malsucedidas possam ter marcado suas trajetórias de aprendizes e contribuído para o entendimento de que eles não possuem conhecimento prévio sobre a LE. Cabe aos professores buscarem reconstruir a crença dos alunos de que eles não possuem habilidades especiais para aprender a LI e proporcionar-lhes novas experiências com a aprendizagem da língua-alvo.

Janaína, assim como Paulo, compartilha da mesma crença de que os alunos mais jovens possuem mais facilidade para a aprendizagem da LE:

(EJ19) Com os adolescente é um pouco menos porque eles são um pouco mais despojados, mas com os alunos do subsequente é muito forte isso, muito forte esse receio de errar.

Ao relatar a resistência dos alunos mais velhos em relação ao erro, Janaína acredita que o processo de aprendizagem da LI deles pode ser prejudicado, tendo em vista que o aprendiz poderá se expor a práticas linguísticas diferentes daquelas realizadas em sua língua materna e, conseqüentemente, se sujeitará ao erro.

“Tal resistência pode ter base nas crenças que são vistas como parte da cultura de aprender e como representações de aprendizagem em uma determinada sociedade” (BARCELOS, 2001, p. 82).

Para nós, cabe ao professor explicitar aos alunos o papel do erro para o processo de aprendizagem de uma LE e a maneira como ele é encarado segundo a cultura de aprender local e fazer com que eles reflitam sobre sua relevância, o que poderá minimizar sua resistência quando expostos a ele.

Crenças sobre os professores

Janaína acredita que o professor precisa ser rigoroso com a cobrança de resultados dos aprendizes, conforme sugere o excerto (EJ20):

(EJ20) [...] embora eu acredite em respeitar o ritmo deles, ao mesmo tempo eu sou bem “cricri” com tempos. E eu fico mesmo no pé pra que eles façam as coisas, para que eles caminhem, pra que eles produzam e porque o tempo é curto!

Por serem acostumados à tutela dos professores, a estudarem o que vai cair na prova e de acordo com o que é exigido, “os alunos acreditam que o professor deva exercer um controle sobre o seu fazer” (BARCELOS, 2005, p. 168). Consideramos relevante que os professores se conscientizem de que “ao cobrar” dos estudantes, eles não podem cerceá-los de aprender por si mesmos e de assumir suas próprias responsabilidades. É preciso que os aprendizes se conscientizem de que a sua aprendizagem não pode ser dependente apenas de cobranças e exigências externas.

Ao mesmo tempo em que a professora demonstra sua preocupação em “cobrar resultados”, ela também tende a motivá-los a buscar a própria autonomia, como podemos observar em (EJ21):

(EJ21) Então, dependendo do dia eu falo: façam os exercícios porque eu vou sortear, eu vou sortear quem vai ler o diálogo. Porque isso, de alguma maneira (pausa) os motiva a fazerem, a tentar, né?

A crença de Janaína de que o professor deva ser motivador do processo de aprendizagem parece se relacionar com a crença de que o professor deve mostrar aos alunos a importância de aprender inglês (BARCELOS, 2006) e, assim, contribuir para desconstruir as crenças dos aprendizes de que eles não possuem aptidão para a língua e que não se aprende inglês na escola.

Crenças sobre terceiros

Ao comparar as condições estruturais para o ensino da LI no IF e em centro de idiomas particulares, Janaína aponta que as do primeiro não são ideais, segundo ela:

(EJ22) [...] as condições que eu entendo que sejam as ideais, porque são as que eu vivi no universo dos cursos particulares: com turmas menores, onde todos os alunos tem o mesmo material, onde você tem aí a estrutura lógica desse material pra organizar o sentido da aula, então não são essas condições que eu tenho aqui, né.

É possível inferirmos, por meio do excerto da participante, a crença de que o curso de línguas é o melhor lugar para se aprender inglês. Essa crença reforça o que Barcelos (2006) chama de “sistema dicotômico” no que diz respeito às possibilidades de oferta de cursos de línguas: de um lado temos os cursos particulares – locais considerados adequados

para o ensino-aprendizagem de línguas – do outro estão os cursos oferecidos em escolas públicas – que, em grande parte, não gozam de prestígio e credibilidade social.

Nas palavras da autora: “convivemos com um sistema dicotômico que pode contribuir com mais uma exclusão social e pode se constituir como uma violência aos direitos que qualquer cidadão tem – do acesso à cultura e à educação através da aprendizagem de uma LE” (BARCELOS, 2006, p. 168).

Consideramos importante refletir sobre de que maneira os professores podem atuar para transformar o cenário descrito pela autora. Em um primeiro momento, conscientizar os alunos sobre a importância da LI na escola e desconstruir crenças como a mencionada seriam possibilidades tangíveis no contexto da escola pública.

Janaína afirma que a parceria com colegas de trabalho colabora para a preparação dos cursos de inglês dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Em parceria com uma professora de espanhol, elas compartilham experiências, ideias e planejamentos de aula que podem contribuir para o processo de aprendizagem dos estudantes, conforme pode ser verificado em (EJ23):

(EJ23) A ideia é de que, de alguma maneira, eles vejam o mesmo tipo de conteúdo tanto no inglês quanto no espanhol, foi isso que a gente pensou quando a gente estruturou a proposta.

Borg (2003) aponta a participação dos colegas, neste caso os colegas de trabalho de Janaína, como um dos fatores contextuais que pode interferir nas crenças. A participante relata que a parceria com a colega de trabalho tem gerado resultados satisfatórios para ambas.

Para nós, o compartilhamento das experiências entre profissionais da mesma área, nesse caso de professoras de LE, facilita a superação dos desafios encontrados em sala de aula e gera condições para que os docentes possam proceder autoavaliação e definir rumos mais precisos para os cursos por eles ministrados.

Um exemplo de desafio mencionado por Janaína para o ensino da LE em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio é o pouco espaço destinado às aulas de LI, conforme explicado por ela em (EJ24):

(EJ24) Existe o problema da temporalidade, eu ainda tô aprendendo isso... mesmo no subsequente [...] eu tenho aprendido a lidar melhor com esse tempo que é o tempo necessário. Eu não posso impor uma coisa que eu acho que a gente tem que cumprir um determinado conteúdo e, na verdade, isso ser cumprido sem que fique!

A dificuldade relatada por Janaína sobre o tempo considerado curto para as aulas de LI pode ser relacionada à sua experiência como docente nos cursos ofertados em centros de línguas os quais possuem uma carga horária maior. Como se trata de dois contextos distintos, consideramos importante que a participante seja capaz de se adaptar a cada um deles.

Na verdade, o professor encontra-se em uma rede intrincada de várias crenças e pode decidir, em determinado momento, optar por uma ou outra crença que pode ser inconsistente com outras de seu sistema, mas que vai ao encontro da necessidade mais premente do seu contexto (BARCELOS, 2006, p. 32).

Conforme sugere Barcelos (2006), ao se adaptar ao contexto do EBTT, acreditamos que Janaína poderá basear suas ações em outras crenças que podem ser inconsistentes com sua crença de que o tempo dedicado ao ensino da LI nos cursos técnicos é insuficiente.

Conforme aponta Barcelos (2006), essa mudança nas crenças dos professores faz-se necessária para o atendimento das “necessidades mais prementes” do contexto. Para nós, é importante que os docentes possam se adaptar ao contexto EBTT e não repetir os padrões dos cursos de idiomas que poderão não surtir os mesmos resultados no ensino regular.

Crenças sobre materiais

Haja vista as crenças de Janaína sobre a heterogeneidade e o pouco conhecimento da LI de suas turmas, encontrar um livro didático que seja compatível com tal diversidade pode tornar-se um complicador. Segundo a participante, existe um descompasso entre o nível dos materiais didáticos disponíveis e o conhecimento linguístico dos estudantes:

(EJ25) A desvantagem é que os materiais didáticos que aí estão, eles são muito mais avançados, eles são textos muito mais elaborados e trabalhar com esses textos, nesse momento, eu acho que significa passar por cima dessa base, do fundamental.

A crença de que os materiais “são muito avançados” para o nível dos alunos do ensino técnico integrado ao Ensino Médio vincula-se a outras crenças da participante, conforme já apresentadas neste item, dentre elas, podemos retomar a crença de que estes alunos não aprendem inglês no Ensino Fundamental e que os alunos não aprendem inglês por pensarem que não possuem aptidão especial para tal. Nesse sentido, verifica-se que as crenças

da participante estão “inter-relacionadas” (BARCELOS, 2000, p. 59) com o meio em que professora e seus alunos estão inseridos e que elas se reforçam mutuamente.

Em busca de encontrar materiais didáticos que se sejam adequados ao nível de proficiência dos alunos e às necessidades específicas do curso, Janaína se propõe a produzir seus próprios materiais, conforme podemos constatar em (EJ26):

(EJ26) Eu montei uma apostila que era, ela foi toda montada no sentido do trabalho dos secretários, né. [...] A apostila, eu devo confessar, na atual conjuntura, ela precisa de uma revisão, mas eu tô bem satisfeita com ela.

A satisfação demonstrada pela participante no que se refere ao resultado da produção de seu próprio material didático revela a crença de que produção de material didático feita pelos professores vai ao encontro das necessidades dos estudantes.

Por essa razão, acreditamos que seja importante que as instituições promovam condições para que os docentes se capacitem na produção de seus próprios materiais didáticos e que os próprios profissionais busquem respaldo em estudos que tragam fundamentos sobre tal processo.

No que diz respeito à legislação educacional brasileira, os Parâmetros Curriculares Nacionais chamam a atenção para uma “carga horária reduzida na grade curricular, além de classes superlotadas e falta de material didático” (BRASIL, 1998, p. 21). Apesar de buscar produzir seus próprios materiais, Janaína sinaliza que esta não é uma tarefa simples, em suas palavras:

(EJ27) Eu recorto um diálogo de um lugar, eu vou atrás de um exercício de outro, eu sempre tenho material de apoio comigo. [...] mas eu percebo que eu preciso me capacitar melhor pra produção de materiais. É uma coisa que eu queria fazer.

Concordamos com a participante de que a capacitação para a produção de materiais didáticos seja necessária para que os objetivos propostos pelos professores possam ser alcançados em suas aulas e que possam conferir segurança a eles no que diz respeito à qualidade do que está sendo proposto aos estudantes.

Crenças sobre avaliação

As crenças da professora Janaína evidenciam que a avaliação não constitui um desafio apenas para os professores, os quais são responsáveis por sua elaboração, escolha de itens e modelos adequados, dentre outros.

Para os discentes, a avaliação não é encarada como mais uma etapa do processo de ensino-aprendizagem, ela é vista como uma ameaça capaz de revelar possíveis erros ou dificuldades, conforme explicita a participante em (EJ28):

(EJ28) Eu vejo que um grande desafio hoje é esse problema da cultura do certo que a gente vive na escola. Tem que tá tudo certo! Eles tem total ojeriza à perspectiva de errar alguma coisa, né? Aí com uma língua estrangeira isso se multiplica, né? Eu posso errar na hora de falar, eu posso errar em todos os momentos. Da hora que eu abro a boca, eu tô sujeito ao erro.

Concordamos com a afirmação da participante que compreende que a cultura de aprender dos estudantes influencia sua postura frente ao processo avaliativo. Erickson (1984³⁶, citado por BARCELOS, 2005, p. 159) enfatiza que “as explicações dos alunos sobre a melhor maneira de aprender ou sobre como se deve aprender são aspectos da cultura”. A cultura do “certo e errado” pode contribuir para que os estudantes se exponham menos aos erros o que, conseqüentemente, pode afetar sua autonomia sobre sua própria aprendizagem.

É preciso que os docentes promovam oportunidades para que os estudantes reflitam sobre a importância da avaliação para o processo de ensino-aprendizagem da LI e que os modelos utilizados pelo professor sejam também discutidos. Entender as origens da “cultura do certo e errado” e observar os prejuízos que ela pode oferecer também precisa ser considerado nessas discussões.

A partir disso, inferimos que os alunos possam ter uma atitude mais consciente sobre a avaliação e suas implicações, o que constitui um avanço para a superação do desafio “avaliar e ser avaliado”.

Em relação à avaliação das diferentes habilidades linguísticas, Janaína considera que a avaliação oral apresenta maior grau de dificuldade para alunos e professores, conforme exposto em (EJ29):

(EJ29) A avaliação oral é um desafio. Ela é um desafio pra mim como professora e ela é um desafio pra eles também.

Janaína afirma que as condições oferecidas a ela no IF não se assemelham às daquelas dos centros de línguas, que são caracterizados, inclusive pelos alunos “como um lugar que não apresenta problemas de aprendizagem” (BARCELOS, 2006, p. 160).

³⁶ ERICKSON, F. What makes school ethnography “ethnographic”? *Anthropology and Education Quarterly*, Washington, v. 15, n. 1, p. 51-66, 1984.

Nesse sentido, entendemos que a crença da participante tenha forte relação com sua experiência anterior como aluna e professora (de centro de idiomas) e que as comparações entre os dois tipos de instituições podem gerar dificuldades para o processo de avaliação, tendo em vista que, caso a informante tente reproduzir o mesmo padrão avaliativo do centro de línguas em uma instituição de ensino regular, ela pode não obter os resultados esperados.

Buscar formas de avaliar que sejam condizentes com os objetivos dos cursos técnicos, adaptar o tipo de avaliação desenvolvida nos centros de línguas ao contexto dos IFs e compartilhar experiências exitosas com colegas de trabalho (professores de LE) podem ser alternativas viáveis para superar as dificuldades enfrentadas por alunos e professores, inclusive no que diz respeito às avaliações orais.

Janaína entende que parte do processo avaliativo tem um caráter subjetivo, conforme pode ser constatado em (EJ30):

(EJ30) Eu penso que parte da avaliação é subjetiva. Então eu me coloco numa posição de estar muito atenta, porque eu sou responsável, eu sou realmente responsável por aquela avaliação.

No que diz respeito à crença sobre o aspecto subjetivo do professor no processo avaliativo, ele remete ao conceito de “mini-teorias” desenvolvido por Hosenfeld (1978) “para se referir ao conhecimento tácito dos alunos” (BARCELOS, 2004, p. 127). Neste caso, podemos relacioná-lo ao conhecimento tácito dos professores que também pode ser acessado em situações como a avaliação e se distingue do conhecimento formado com base em teorias fundamentadas por pesquisadores.

Apesar de entendermos a necessidade e a utilidade do docente se valer de aspectos subjetivos para a avaliação, nos posicionamos no sentido de que tais aspectos não devam substituir ou prevalecer em relação aos embasamentos teóricos provenientes de estudos sistematizados sobre o ensino-aprendizagem de línguas, o que parece não ocorrer na prática da professora investigada.

A crença de Janaína de que a avaliação formativa é mais eficaz em verificar a aprendizagem do aluno pode ser inferida a partir da análise do excerto (EJ31):

(EJ31) Eu tento mesmo, de verdade, nunca sustentar a minha avaliação só de provas. Eu gosto dessas coisas picadinhas. Eu digo pros meus alunos, às vezes, que eu dou nota a conta-gotas. Porque eu acho que o processo é isso! Reduzir a aprendizagem do aluno a um momento estanque de uma prova é, no mínimo, temerário. Eu acho que é injusto também. É injusto com o trabalho que esse aluno pode ter desenvolvido ao longo do tempo e que, às vezes, não corresponde ao que ele consegue mostrar ali numa prova.

A crença da participante de que a avaliação processual é mais eficaz para avaliar a aprendizagem dos alunos vai ao encontro das orientações institucionais que preconizam a utilização de diferentes instrumentos avaliativos e rompem com o padrão tradicional da prova final como instrumento único de verificação do processo de ensino-aprendizagem.

Conforme aponta Zocaratto e Silva (2016), a avaliação processual tira da avaliação o caráter de instrumento de poder na qual ela muitas vezes se transforma para certos professores. Assim como a participante, entendemos que a avaliação processual contemple de forma mais ampla os progressos dos estudantes e valorize as conquistas alcançadas pelos aprendizes em diferentes momentos do curso.

5.2.3 Crenças da participante Marina

Crenças sobre os alunos

As experiências de Marina com os estudantes de nível técnico (subsequente) do IF corroboraram a formação de sua crença de que eles são comprometidos com a aprendizagem da LI. Segundo a participante:

(EM32) O papel dos meus alunos em relação à aprendizagem, do que eu consigo ver dentro dos cursos técnicos, em primeiro lugar, eu consigo ver o papel de comprometimento deles, embora eles sejam sinceros em expressar, né, que eles não têm o domínio da língua, que eles têm pouco conhecimento.

A crença de Marina de que os alunos dos cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio são comprometidos com a aprendizagem da LI diverge parcialmente dos resultados obtidos pela pesquisa de Félix (1998) que apontam que os professores investigados acreditam que os alunos são desinteressados e possuem pouco conhecimento da língua.

O estudo do pesquisador Félix (1998) indica haver um círculo vicioso no ensino de línguas em que o aluno desinteressado faz com que o professor espere e cobre pouco dele, o que leva ao baixo desempenho, que por sua vez desestimula o professor, contribuindo para o desinteresse do aluno.

De modo contrário ao descrito anteriormente, podemos afirmar que o comprometimento e interesse demonstrado pelos alunos de Marina podem contribuir para que o “círculo vicioso” no ensino de línguas possa ocorrer de modo favorável à aprendizagem, ou seja, o aluno motivado faz com que o professor cobre mais dele, o que pode elevar seu desempenho e assim estimulá-lo e, deste modo, contribuir para seu interesse próprio.

Crenças sobre os professores

No que se refere às crenças sobre professores, a participante considera que eles devam se valer da pesquisa como forma de solucionar problemas ocorridos em sala de aula, conforme mostra o excerto (EM33):

(EM33) Olha, a primeira coisa que as teorias tem colaborado é que, ao entrar em sala de aula, a gente tem que perceber que cada turma, cada aluno de cada turma é um aluno diferente. [...] é muito importante, em primeiro lugar, essas teorias, elas esclarecem e ajudam a gente a perceber que a gente tem que conhecer o aluno e tem que fazer a análise dessas necessidades do aluno pra gente tentar conseguir o máximo de produtividade deles.

Essa crença de Marina sobre os professores coaduna com o conceito de cultura de ensinar de Reynald (1998) a qual é formada por crenças, mitos e também conhecimentos intuitivos sobre como ensinar, reflexo do que fomos ensinados e de nossa visão deste ensino, incluindo as crenças sobre o que é o aluno³⁷, o que se pode esperar dele, sobre o que é linguagem humana, sobre as teorias de ensino³⁸ e o que incorporamos delas. Nesse sentido, o papel do professor e configura-se como um dos pilares da cultura de ensinar que são as crenças sobre as teorias de ensino e como elas podem auxiliar no entendimento das questões que envolvem a sala de aula.

Entendemos que as crenças dos docentes abordam todos os conhecimentos para os quais os “professores ainda não dispõem de conhecimentos certos, dando a eles confiança o bastante para agir, além dos assuntos que julgam ser verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados futuramente” (DEWEY, 1933, p. 6).

Todavia, ressaltamos que as crenças não devem substituir as teorias sobre ensino e aprendizagem de línguas para o embasamento das práticas de sala de aula dos professores por serem resultado de investigações sistematizadas que visam à compreensão e à melhoria das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Crenças sobre terceiros

Conforme já observado na análise das crenças de outros participantes deste estudo sobre a influência dos terceiros agentes no processo de ensino-aprendizagem de línguas, podemos verificar que existe uma recorrência no que diz respeito ao entendimento de

³⁷ Grifo nosso.

³⁸ Grifo nosso.

que o tempo destinado ao ensino da LI é insuficiente nos cursos ofertados pelos IFs, conforme pode ser constatado no excerto (EM34) da entrevista de Marina:

(EM34) Eu posso te dizer uma coisa: eu acho que o que dificulta nos cursos técnicos ainda é a carga horária [...]. Então, eu acho que essa questão da carga poderia, claro que eu não quero dobrar e dar o mesmo valor que as outras, mas pelo menos aumentar um pouquinho mais, umas 10 horas faria a diferença. Eu acho que faria muita diferença. Essa questão da carga eu acho.

Ao se posicionar sobre a insuficiência da carga horária dos cursos de LI nos cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio, a participante Marina utiliza repetidas vezes a expressão “eu acho”, demonstrando forte dúvida no que diz respeito ao seu posicionamento. O entendimento de que as crenças abordam todos os assuntos para os quais não dispomos de conhecimentos certos (DEWEY, 1933) remetem à incerteza da participante ao se posicionar sobre a duração das aulas de LI.

Concordamos com a participante sobre a necessidade de incremento nas cargas horárias dos cursos de LI, todavia compreendemos as limitações impostas aos currículos dos cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio que precisam contemplar outras disciplinas. Seria interessante que a LI também pudesse ser abordada no estudo das outras componentes curriculares de forma a integrar os conteúdos trabalhados em um curso técnico para que os alunos tivessem mais oportunidade de estar em contato com a LE. Entretanto, tal prerrogativa ainda não tem sido verificada nos planos dos cursos vigentes no IFB ou ainda encontra-se em estágio insipiente de desenvolvimento.

Mesmo encontrando dificuldade em ministrar suas aulas em um curto espaço de tempo, Marina reconhece que existem outros aspectos na instituição que colaboram para o desenvolvimento de suas atividades, conforme relatado no excerto (EM35):

(EM35) Dentro do IFB há esse reconhecimento, há essa preocupação de que ela se faça presente dentro dos currículos e o acesso. Facilitar o nosso acesso pra poder dar condições de promover atividades com os alunos, por exemplo, não há bloqueio pra você fazer uma visita técnica, se for a uma embaixada. Então, que estímulo você tem? Você tem a condição do ônibus, a facilidade de acesso de conversar com o diretor, você tem facilidade de passar isso pro coordenador. [...]. Isso faz diferença porque quando o aluno começa a vivenciar a realidade, saber que aquilo realmente existe, ele começa a valorizar, ele começa a reconhecer e valorizar a língua estrangeira que ele tá aprendendo.

Inicialmente, Marina destaca o reconhecimento institucional sobre o ensino da LI, tendo em vista a sua inserção nos currículos dos cursos técnicos que, tradicionalmente, eram constituídos somente por disciplinas específicas da área técnica.

Em seguida, ela aponta que as condições estruturais “fazem a diferença” para que os alunos possam se motivar em relação à aprendizagem do idioma. Borg (2003) aponta que a “disponibilidade de recursos”, no caso de Marina, e as condições estruturais, são fatores contextuais que podem interferir nas crenças dos professores.

Tendo em vista as considerações da participante, é possível verificar como a influência de terceiros agentes reflete de modo favorável no planejamento das aulas dos professores e repercute no processo de aprendizagem dos estudantes.

Endossamos o posicionamento de Marina ao buscar apoio em condições e agentes externos à sala de aula com vistas à motivação dos aprendizes. Ratificamos também a necessidade de que os terceiros agentes sejam conscientizados sobre como a sua atuação ou omissão pode incidir sobre o processo de ensino-aprendizagem da LI.

Crenças sobre materiais

Marina revela crenças sobre os materiais didáticos semelhantes às dos outros participantes deste trabalho, dentre essas crenças verifica-se a de que a produção de materiais didáticos deva ir ao encontro das necessidades dos alunos, conforme excerto (EM36) de seu relato:

(EM36) O material é escolhido assim. Os textos são todos voltados pra área fim da formação deles. E a gente tenta diversificar com textos, com *datashow*, com exercícios, alguns tópicos que aparecem que são do interesse, os alunos elaboram algum material.

A participante tende a basear a produção de seus materiais didáticos segundo as necessidades de seus alunos. Nesse caso, as demandas são diretamente relacionadas à formação técnica proposta pelos cursos em que leciona.

Além de atingir os objetivos propostos pela formação profissional, a elaboração dos materiais permite que Marina diversifique a escolha de seu repertório de possibilidades e busque nele materiais que possam também motivar o processo de aprendizagem dos alunos, conforme pode ser verificado em (EM37):

(EM37) [...] e tem essa questão do material que você tocou. É uma questão muito importante: ou a gente traz um *datashow* pra chamar atenção, fica ali aquela coisa mais parecendo um cinema, uma televisão ou a gente traz um texto impresso, um exercício que seja relacionado com a realidade deles. Aí, eles começam a ficar mais interessados, né?

“Em língua estrangeira, nas instituições públicas, principalmente, o foco do ensino, na maioria dos casos, ainda é centrado numa concepção estruturalista” (LIMA, 2012, p. 151). Parece-nos importante atentar que a produção de materiais didáticos seja pautada por referenciais teóricos atuais que possam orientar o professor e colaborar para que práticas ultrapassadas, como por exemplo, centrar a produção dos materiais em uma concepção estruturalista, sejam evitadas, minimizando assim, entraves para o processo de aprendizagem dos alunos.

A necessidade da produção de materiais didáticos para o ensino de línguas em cursos técnicos também aponta para uma lacuna neste segmento, principalmente de livros didáticos. Apesar de haver uma profusão de títulos para o ensino profissionalizante, aparentemente, eles não têm contemplado as demandas em sua totalidade, abrindo caminho para que os professores possam também aprimorar e divulgar seus trabalhos.

Crenças sobre avaliação

As crenças de Marina sobre avaliação demonstram certo descontentamento em ter de quantificar o desenvolvimento dos estudantes, conforme pode ser verificado a seguir em (EM38):

(EM38) Bom, nós procuramos diversificar ao máximo as atividades pros alunos, né? No sentido de proporcionar, de oferecer a eles oportunidades de ter aquela... (pausa) Porque, infelizmente, você tem que mensurar, de ter aquela nota.

Apesar de promover atividades avaliativas que também são responsáveis por “mensurar” o desenvolvimento dos estudantes, Marina se posiciona favorável a um modelo de avaliação que extrapole a prova tradicional e que seja capaz de avaliar o aprendiz durante a trajetória do curso. Mensurar o desenvolvimento do aluno advém da concepção de uma herança decorrente da trajetória histórica da avaliação educacional no Brasil, que sofreu grande influência dos estudiosos norte-americanos que se baseavam em metodologias de análise quantitativa.

Essas análises “utilizam instrumentos diversos para a mensuração do rendimento do aluno e de suas mudanças comportamentais, com o objetivo de verificar o cumprimento ou não dos objetivos educacionais elaborados *a priori*” (BARATA, 2006, p. 28). Apesar de também “mensurar”, o posicionamento da participante revela ser mais justo para o aluno, ao levar em conta que ele será submetido a diferentes formas de avaliação que

podem proporcionar mais possibilidades de ser avaliado de forma mais adequada, além da possibilidade de que ele se manifeste em e se posicione em relação ao processo avaliativo em si.

O excerto (EM39) descreve de que modo a professora busca avaliar os estudantes por meio da observação de outros aspectos relacionados ao processo de aprendizagem, conforme discutimos anteriormente:

(EM39) Então, um dos aspectos que a gente sempre inclui na avaliação é a avaliação formativa, desde quando o aluno recebe o plano que a gente discute em sala com ele, no primeiro dia. Ali já está registrado que a parte de formação que compõe a parte de responsabilidade e assiduidade, do comprometimento e da participação, ela também é objeto de avaliação. Então essa avaliação se processa a toda aula.

Tendo em vista que a avaliação e seu registro inadequado podem gerar inconvenientes ao longo do período letivo, Marina discute, previamente, como o processo avaliativo será realizado e pontuado. É possível verificar, com base em (EM39) que a participante confere à avaliação um caráter processual e também subjetivo, apesar de se submeter ao objetivo numérico final da avaliação previsto pela instituição onde atua.

O modelo avaliativo proposto por Marina parece atender às finalidades da avaliação propostas por Barata (2006, p. 29): “a primeira diz respeito à apreciação da aprendizagem através de tarefas e ou atividades avaliativas, e a segunda propicia uma reavaliação dos objetivos de um currículo ou de um programa de ensino”.

Concordamos com os procedimentos adotados por Marina e com as finalidades propostas por Barata (2006) e salientamos, mais uma vez, a importância de os professores buscarem elementos que respaldem fundamentos teóricos que respaldem as práticas avaliativas práticas avaliativas adotadas em sala de aula. Ao questionar essas práticas à luz de esclarecimentos sistematizados, os docentes poderão aprimorar constantemente a sua prática e contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de LI de forma geral.

5.2.4 Quadro resumo com as crenças dos participantes

Conforme enfatiza Barcelos (2001), na abordagem contextual de investigação em crenças, a exemplo deste estudo, as investigações são conduzidas sob o entendimento de que as crenças são amplamente dependentes do contexto dos participantes. Os estudos conduzidos sob tal perspectiva estudam a influência que as experiências e ações podem ter sobre o processo de formação das crenças em contextos específicos. Nesse sentido, essa

abordagem não busca generalizar as crenças, mas sim compreendê-las a partir das individualidades dos participantes.

No QUAD. 9, apresentamos uma visão geral das crenças levantadas por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes, o que não significa pretendermos generalizá-las com seu agrupamento.

Em frente a cada uma das crenças colocaremos, entre parênteses, as iniciais dos nomes dos participantes conforme pudemos verificar anteriormente em nossa análise.

QUADRO 9 - Resumo com as crenças dos participantes

Crenças sobre o aluno	Os alunos mais jovens possuem mais facilidade para a aprendizagem da LE (P e J). Os alunos possuem diferentes formas de aprendizagem (P). Os alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio não se comprometem com o ensino de inglês (J). Os alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio não aprendem inglês por pensarem que não possuem aptidão para a aprendizagem desta língua (J). Os alunos dos cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio não aprenderam inglês no Ensino Fundamental (J). Os alunos dos cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio são comprometidos com a aprendizagem da LI (M).
Crença sobre o professor	O professor deve ser motivador do processo de aprendizagem dos alunos (P e J) O professor deve se valer da pesquisa para buscar solucionar problemas de sala de aula (P e M) O professor precisa cobrar resultados dos alunos (J).
Crenças sobre terceiros	O curso de línguas é o melhor lugar para se aprender a LI (P e J) Os colegas de trabalho são (des) motivadores das práticas docentes (P e J). O tempo destinado ao ensino da LI é insuficiente (J e M). Os responsáveis pela gestão da escola influenciam no processo de aprendizagem dos alunos (M). A estrutura física da escola influencia no processo de aprendizagem dos alunos (M).
Crenças sobre materiais	Os materiais didáticos devem ser motivadores (P e M). Os materiais didáticos devem ser diversificados (P e M). O livro didático oferecido pela instituição não contempla as necessidades dos estudantes (J) A produção de materiais didáticos vai ao encontro das necessidades dos estudantes (J e M). A produção de materiais didáticos é um desafio (J)
Crenças sobre avaliação	A avaliação deve contemplar todo o conteúdo ministrado pelo docente (P). A avaliação oral deve ser contemplada nos cursos de nível técnico (P). A avaliação é processual (P). A avaliação é um desafio para os alunos (J). A avaliação oral é um desafio para professores (J). A avaliação apresenta um caráter subjetivo e ela é responsabilidade do professor (J). A avaliação formativa é mais adequada (M).

Fonte: Elaborado pelo autor.

5.3 Análise dos autorrelatos

Iniciaremos a análise dos dados levantados por meio dos autorrelatos dos participantes sobre os itens mais recorrentes encontrados em seus textos, quais sejam: o aluno aprendiz, o professor de língua, terceiros (agentes), os materiais (didáticos) e a avaliação.

Devido às limitações deste estudo, os itens sugeridos aos participantes que tiveram menos frequência nos relatos ou que não foram mencionados por eles não foram contemplados em nossa análise, conforme já abordado no capítulo metodológico deste estudo.

Para que pudéssemos sistematizar os excertos oriundos dos autorrelatos, fizemos a sua identificação da seguinte forma: a letra A refere-se aos excertos oriundos dos autorrelatos, a próxima letra corresponde ao nome fictício do participante (P para Paulo, J para Janaína e M para Marina) e o número em seguida refere-se à ordem em que os excertos aparecem na análise.

Após a identificação dos excertos, fizemos também a sua distinção em experiências diretas ou indiretas e indicamos também as suas categorias, conforme proposto por Miccoli (2010).

5.3.1 Experiências do participante Paulo

As experiências sobre o ensino e aprendizagem de LI do professor Paulo remetem às suas aulas como estudante da sexta série de uma escola pública de ensino fundamental.

No que diz respeito às suas experiências como docente, não fica claro o contexto no qual elas ocorreram. Ao analisá-las, pressupomos que elas tenham sido experiências resultantes da atuação profissional do docente de modo geral, tendo em vista que não pudemos observar um detalhamento do contexto específico em que elas foram vivenciadas.

Inicialmente, apresentamos alguns excertos sobre as experiências de Paulo como aluno.

Experiências como o aluno

Em seu primeiro contato com a LI, Paulo parecia se sentir descontextualizado em relação aos seus colegas de turma. Tal sentimento poderia estar relacionado a uma

possível falta de ativação, por parte dos professores, dos conhecimentos prévios trazidos por ele para as interações ocorridas em sala de aula, conforme pode ser verificado a seguir:

(AP1) Eu não tinha nenhuma habilidade com a língua-alvo, na verdade, penso que eu era o pior aluno da sala (Experiência Afetiva Direta).

Por nunca ter tido contato com a LI anteriormente e por não ter consciência de que outros conhecimentos que ele possuía poderiam ser utilizados como facilitadores para seu processo de aprendizagem da LE, seu primeiro contato com a língua-alvo foi frustrante. Ele se sentia “o pior aluno da sala”. Esse sentimento inicial experimentado pelo participante poderia ter sido minimizado ou até mesmo evitado caso o processo de ensino e aprendizagem da língua tivessem sido abordados por seus professores de maneira esclarecedora, ou seja, de modo a explicitar suas peculiaridades em relação às outras disciplinas ministradas na escola e que já faziam parte da cultura de aprender do participante.

De modo semelhante e baseada na Teoria Sociocultural de Vygotsky (1984)³⁹, Micolli (2010, p. 35) “sustenta que toda atividade humana é direcionada a uma meta e depende do contexto sociocultural”. No caso de Paulo, as dificuldades de sua aprendizagem parecem ter sido enfatizadas tanto pela falta de clareza em relação às metas a serem atingidas por ele em sala de aula quanto pelo contexto sociocultural que, em nossa opinião, parece não ter sido considerado de modo satisfatório pela docente ao abordar estudantes em seu primeiro contato com uma LE.

Apesar das dificuldades iniciais, Paulo se engajou no estudo da LI e começou a perceber o seu potencial de aprendizagem. Por meio de atividades trazidas por sua professora, as quais contribuíram para motivá-lo, ele passou a se conscientizar de que a aprendizagem da LI poderia ocorrer segundo as suas potencialidades e também de acordo com seu próprio ritmo:

(AP2) Penso que foi naquele momento em que eu percebi que poderia aprender como os outros, todavia de forma diferente (Experiência Cognitiva Direta).

A mudança na postura do participante frente ao desafio da aprendizagem da LI relaciona-se com a sua tomada de consciência em relação ao papel do aluno. Por meio dela, ao invés do sentimento de frustração inicial, Paulo passou a compreender que o sentimento de pertencimento em relação ao significado da língua contribuía para o seu aprendizado.

³⁹ Ver: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984. 224 p.

A responsabilidade pela aprendizagem passa a recair não apenas no professor, mas é compartilhada pelo estudante que vai (re) significando o seu processo de aprendizagem ao longo do curso. Todavia, a figura do professor é encarada como responsável direta pela motivação dos alunos. Tal motivação, no ponto de vista de Paulo, colabora para que o processo de aprendizagem ocorra de modo mais profícuo:

(AP3) (os alunos) precisam sentir-se motivados a aprender e isto perpassa pelas questões de pertencimento e significação daquela língua a ser ensinada (Experiência Afetiva Direta).

Segundo esse excerto da narrativa de Paulo, a motivação extrínseca exercida pelo professor coaduna com a motivação intrínseca do aluno, ao passo que este passa a se sentir partícipe de um processo de aprendizagem mais significativo.

Concordamos com Little (1995⁴⁰ citado por MICCOLI, 2014, p. 106) ao constatar que “existe uma dificuldade dos estudantes em refletirem criticamente sobre seu processo de aprendizagem”. O autor sugere que os professores devam proporcionar suporte para que os estudantes possam praticar e aprender a refletir sobre a própria aprendizagem, caso o desenvolvimento de autonomia seja um objetivo instrucional.

As experiências de Paulo como aluno de LI relatadas em sua narrativa revelam o amadurecimento de sua percepção como aprendiz, ou seja, ele passa de um momento de frustração por não perceber que seus conhecimentos prévios poderiam ser utilizados para a aprendizagem da LI para um estágio de conscientização sobre aspectos relacionados à sua aprendizagem e, por último, sobre o entendimento do papel do aluno frente ao desafio de aprender a língua-alvo.

Experiências como professor de língua

Inicialmente, as experiências relatadas pelo participante remetem à sua primeira professora de LI da sexta-série, momento em que ele teve seus primeiros contatos com a LE em uma escola pública. Nas palavras de Paulo, a sua primeira professora foi descrita da seguinte forma:

(AP4) Ela era muito boazinha, doce, educada e paciente (sobre a professora) (Experiência Social Direta).

⁴⁰ LITTLE, D. Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. **System**, Linköping, v. 23, n. 2, p. 175-181, May 1995.

Os adjetivos utilizados pelo participante para se referir à docente podem ser relacionados à percepção de um ambiente favorável à aprendizagem de línguas promovido por ela e que, conseqüentemente, refletia de modo profícuo na aprendizagem de Paulo.

Na medida em que a professora se apresentou como acessível e ciente das dificuldades enfrentadas por seus alunos, seu papel como motivadora do processo de aprendizagem se concretizou. A importância dessa professora como motivadora para Paulo pode ser verificada ao longo de sua narrativa, tendo em vista que ela é a única profissional que teve seu nome mencionado por ele.

As experiências de Paulo como docente, segundo sua narrativa, também remetem às suas demandas como aprendiz de LE. Tais demandas são relacionadas a um modelo de professor que seja capaz de construir o processo de ensino-aprendizagem de maneira motivadora. Tal motivação é vista como elemento fundamental para o engajamento dos aprendizes e é desencadeada pelo modo com que os professores abordam o ensino da LE em sala de aula, conforme pode ser observado no excerto (AP5) a seguir:

(AP5) [...] percebo que nós, professores de inglês, temos que proporcionar momentos diferentes de aprendizagem para nossos alunos, pois nem todos aprendem da mesma maneira. Portanto, se nosso papel é ensinar, temos que fazê-lo bem, procurando todas as possibilidades de ensino pra tentar atingir o maior número de alunos. E quanto ao papel do professor de língua, ele é fundamental para o processo de desvelamento do mundo do aprendiz, uma vez que é por meio da cultura que descobrimos o outro e como aprendemos com ele (Experiência Social Direta).

O papel do professor de línguas como motivador é “fundamental para o processo de desvelamento do mundo do aprendiz”, ou seja, a relação professor-aluno é tida pelo participante como determinante para o sucesso da aprendizagem da LE e o professor deve se dar conta disso.

Miccoli (1997, 2001) declara ser imperativo também que o aprendiz tenha consciência do processo que está envolvido e que, além disso, desempenhe papel ativo e responsável. Concordamos com Miccoli (1997, 2001) e entendemos que cabe ao docente também estar atento às suas práticas de sala de aula a fim de proporcionar possibilidades de aprendizagem diversificadas que possam contemplar as necessidades dos estudantes.

Segundo o participante Paulo:

(AP6) Os métodos também devem ser diversificados com vistas a alcançar o maior número de alunos motivados e comprometidos com os conteúdos, de forma que cada aula tenha uma ligação com a subsequente, despertando a curiosidade e o interesse dos alunos (Experiência Pedagógica Direta).

Tendo em vista que os estudantes possuem maneiras distintas de aprender, cabe ao docente buscar proporcionar modos diferenciados de ensino a fim de contemplar as necessidades da maioria dos estudantes.

Brown (2007a) define os estilos de aprendizagem como características individuais (cognitivas, afetivas e psicológicas) que determinam como o estudante percebe o ambiente e com ele interage. Ao contemplar as necessidades dos estudantes, o professor estaria, diretamente, contribuindo para motivá-los e, assim, auxiliando no processo de aprendizagem da língua-alvo.

O docente também precisa desenvolver suas aulas de modo integrado para que o estudante perceba uma continuidade e também uma gradação subsequente nos conteúdos trabalhados. Para que o professor seja capaz de perceber e refletir sobre as nuances que envolvem o ensino da LE, Paulo acredita que o processo de formação continuada do profissional seja necessário.

A formação está ligada ao acesso ao conhecimento teórico, produzido por pesquisadores, o que, para ele, é capaz de gerar reflexões que podem reverberar nas práticas de sala de aula:

(AP7) No tocante ao conhecimento teórico, ele é fundamental para que o docente desempenhe seu papel com maestria. E por mais que a experiência profissional configure ao docente segurança e domínio do conteúdo, o estudo e a pesquisa constante devem permear o trabalho de sala de aula, porque somente assim o conhecimento é aperfeiçoado e, conseqüentemente, disseminado (Experiência Conceptual Indireta).

Ele também aponta que a experiência docente desempenha um papel importante na prática de sala de aula e entende que ela deva ser trabalhada em conjunto com o conhecimento teórico.

Leffa (2006, p. 335) explica que “a formação é diferente do treinamento, pois busca reflexão e o motivo porque uma ação é feita da maneira como é feita”. Há, portanto, uma preocupação com o embasamento teórico que subjaz à atividade do professor.

Concordamos com Leffa (2006) e com o participante e entendemos que a formação teórica aliada à experiência docente desencadeia reflexões que podem contribuir para a mudança ou aperfeiçoamento de práticas de sala de aula. Por meio delas, o professor pode se tornar investigador de sua própria prática e buscar mecanismos para correção ou melhoria de suas ações.

As experiências de Paulo como professor apontam para um perfil docente motivador do processo de aprendizagem dos estudantes e, ao mesmo tempo, consciente sobre a necessidade de reflexão constante sobre sua própria prática de sala de aula.

Experiência com terceiros

Dentre os aspectos mais recorrentes no autorrelato de Paulo, as experiências com terceiros agentes que influenciam no processo de ensino-aprendizagem de LI mereceram destaque por parte do participante. Apesar de não ter citado a interferência negativa desses agentes em seu relato, ele enfatizou a sua importância para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Segundo Paulo, os pais assumem o papel de motivadores e influenciadores dos filhos ao relacionarem a aprendizagem da LI ao acesso a oportunidades oferecidas por “um mundo globalizado e cheio de oportunidades”:

(AP8) Os pais são aqueles que devem motivar e mostrar a importância de estudar uma segunda língua em um mundo globalizado e cheio de oportunidades, mesmo que em muitas situações elas sejam desiguais (Experiência Conceptual Indireta).

Apesar de não se referir diretamente ao ensino da LI, podemos inferir que o participante esteja se referindo também a ela pelo fato de relacionar a sua aprendizagem às oportunidades geradas por um mundo globalizado. As oportunidades que poderão ser alcançadas por meio da aprendizagem da língua se sobrepõem aos interesses de aprendizagem particulares dos filhos, ao desenvolvimento de aspectos cognitivos ocasionados pela aprendizagem de uma LE e também às questões culturais que podem ser acessadas por meio dessa nova língua.

Paulo também atribui aos colegas o papel de motivadores ao compartilharem experiências exitosas e, conseqüentemente, tornado-se exemplos para os demais:

(AP9) Os colegas também são motivadores na medida em que partilham experiências bem sucedidas e se tornam exemplos para os outros, perpetuando a disseminação do conhecimento entre docentes e discentes (Experiência Social Direta).

A esse respeito, podemos considerar que uma experiência:

[...] não pode ser mais considerada como um fenômeno pessoal e individual, mas sim como uma manifestação pessoal de um processo contínuo e em constante desenvolvimento onde os indivíduos são historicamente constituídos a partir das experiências de outros indivíduos (MICCOLI, 2007a, p. 10).

Miccoli (2007a) relaciona a experiência a um fenômeno que extrapola o âmbito pessoal, individual e demonstra o modo como as experiências se constituem socialmente. No caso de Paulo, as experiências compartilhadas pelos colegas influenciam as percepções de suas próprias experiências.

Em nossa opinião, os professores precisam observar o modo como os agentes terceiros exercem influência em sala de aula para que eles possam, na medida do possível, traçar estratégias em seus planejamentos de curso que sejam capazes de contemplá-los.

Além dos pais e dos colegas, Paulo atribui aos diretores das instituições de ensino o papel de apoiadores de um sistema que gera condições para que o ensino-aprendizagem da LI possa ocorrer. Segundo ele:

(AP10) Os diretores são um dos responsáveis por verificar, fomentar e acompanhar na esfera administrativa das instituições de ensino, os cursos de idiomas e trabalhar para a sua manutenção (Experiência Contextual Indireta).

Entendemos que a manutenção exposta por Paulo seja relacionada às condições materiais necessárias ao desenvolvimento das aulas de LE, tais como: quantidade razoável de alunos por sala, ambiente propício para o ensino-aprendizagem de línguas, material didático adequado, dentre outros. Essas condições, caso não sejam consideradas, podem dificultar a prática dos docentes e reverberar na aprendizagem dos estudantes.

Além disso, em certa medida, os diretores também são responsáveis pela implementação do currículo que caracteriza as instituições de ensino. Paulo também considera o currículo como um agente terceiro fundamental para orientar todo o processo de ensino-aprendizagem. Segundo o participante:

(AP11) Quanto ao currículo, ele é fundamental para que todas as necessidades da língua estrangeira sejam contempladas no processo de ensino-aprendizagem do aluno, lembrando que os conteúdos, além de serem trabalhados de forma interdisciplinar, devem também ser contextualizados com a realidade dos alunos (Experiência Contextual Indireta).

Ao contrário de Paulo, que atribui ao currículo “todas as necessidades da língua estrangeira sejam contempladas no processo de ensino-aprendizagem do aluno”, entendemos que este documento não possa dar conta de aspectos outros que influenciam diretamente tal processo, como por exemplo, podemos citar: as condições físicas de trabalho e

a formação prévia dos professores, a cultura de aprender do estudante e também a abordagem de ensino dos docentes, dentre outros fatores. Todavia, compreendemos a importância que a estrutura curricular representa e como ela pode influenciar o ensino-aprendizagem de línguas.

No que se refere às experiências de Paulo com terceiros agentes, verificamos que elas são relacionadas à motivação e apoio ao processo de ensino-aprendizagem de línguas. O participante não relatou experiências que pudessem ser caracterizadas como negativas ou que tenham contribuído de modo contrário ao seu processo de ensino e aprendizagem da LI.

Experiência com materiais

Por meio do autorrelato de suas experiências de ensino e aprendizagem da LI, Paulo fez referências aos materiais didáticos utilizados por seus professores e também se posicionou sobre eles a partir de sua experiência como docente.

No tocante aos materiais, os quais foram empregados durante sua aprendizagem da LE, ele resgatou a influência que as músicas utilizadas por seus professores exerceram em seu processo de aprendizagem:

(AP12) Um dia, a professora levou uma música para trabalhar conosco chamada “*Coming around again*” da cantora americana Carly Simon e me lembro que foi um sucesso, todos queriam aprender a cantar e eu também (Experiência Afetiva Direta).

A utilização de letras de músicas para o ensino da LI por parte de uma professora de Paulo, aparentemente, fez com que ele e seus colegas se motivassem para a aprendizagem da língua. Acreditamos que a utilização de estratégias diferenciadas e autênticas em sala de aula contribui para que a aprendizagem se torne mais prazerosa e, conseqüentemente, mais produtiva.

Reinders (2004⁴¹, citado por MICCOLI, 2014, p. 103) enfatiza que “qualquer coisa que o estudante fizer para tornar sua aprendizagem mais eficiente pode ser visto como uma estratégia”. Até mesmo a prática oral, muitas vezes desmerecida em contextos de ensino regular, passa a ser trabalhada com a adesão dos estudantes.

Todavia, consideramos importante que a utilização de músicas para o ensino de línguas busque, na medida do possível, estar alinhada ao planejamento do professor e não seja utilizada aleatoriamente e de modo descontextualizado dos propósitos previstos por ele. Paulo

⁴¹ REINDERS, H. Learners strategies in the language classroom: which strategies, when, and how? **Suppl. to RECL J.**, Washington, v. 26, n. 1, p. 31-35, 2004.

também faz algumas considerações nesse sentido, a respeito da utilização de materiais didáticos:

(AP13) Dessa forma, todos os objetivos e o planejamento do conteúdo devem estar alinhados para que a aula seja desempenhada com sucesso e aqui incluem os materiais utilizados como recursos áudio-visuais, materiais impressos, jogos pedagógicos, etc. (Experiência Conceptual Indireta).

Concordamos com Paulo sobre a necessidade de alinhamento dos objetivos propostos e dos recursos utilizados pelos professores em sala de aula. A utilização de materiais didáticos deve corroborar o alcance dos objetivos traçados pelo professor em seu planejamento e não significar um rompimento com o desenvolvimento do curso, o que pode ocorrer caso haja uma escolha inadequada de materiais didáticos ou o seu uso inadequado.

As experiências de Paulo com materiais didáticos sugerem que quando eles são utilizados como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem da LI, podem proporcionar aos estudantes experiências de aprendizagem significativas. Para o professor, tais materiais podem promover condições capazes de motivar a turma e de criar um ambiente favorável ao desenvolvimento de uso da língua.

Experiências com avaliação

As experiências com avaliação de Paulo, na condição de aluno, parecem distintas daquelas vivenciadas por ele como docente. As primeiras sugerem um modelo avaliativo com vistas ao ranqueamento dos estudantes, conforme pode ser observado a seguir:

(AP14) Todos conseguiram notas boas, exceto eu (sobre o desempenho dos colegas da sexta série) (Experiência Afetiva Direta).

Conforme exposto pelo participante, o foco nas notas demonstrava ser privilegiado em detrimento do desenvolvimento do estudante. Segundo Scaramucci (1997), a avaliação torna-se um instrumento de controle, punição e promoção; uma simples verificação de erros e acertos, e apresenta uma imagem caracterizada por sua natureza aparentemente ameaçadora.

Diferentemente de suas experiências como estudante, Paulo refere-se às suas experiências, na condição de docente, como um processo distinto daquele por ele vivenciado, conforme pode ser observado no excerto (AP15):

(AP15) O processo avaliativo será constituído de objetivos e habilidades distintas, visando dar oportunidades às diferenças, respeitando-as e buscando sempre a igualdade entre todos (Experiência Conceptual Indireta).

O entendimento do participante vai ao encontro do que é proposto por Zocaratto e Silva (2016) ao afirmar que avaliar não significa apenas aprovar ou reprovar, mas também compreender como o processo de ensino-aprendizagem tem sido desenvolvido, com o objetivo de verificar de que forma o conteúdo ministrado tem sido compreendido pelos alunos.

Concordamos com o posicionamento dos autores Zocaratto e Silva (2016) e entendemos que a avaliação deva ser abordada de modo criterioso em cursos de formação inicial e continuada por se constituir de instrumentos capazes de direcionar todo o processo de ensino da LE.

De modo geral, e segundo o exposto em seu autorrelato, as experiências de Paulo sobre a avaliação remetem, inicialmente, a um modelo classificatório em sua época como aprendiz da LI e, posteriormente, a um processo formativo e processual em seu atual momento como docente.

5.3.2 Experiências da participante Janaína

A professora Janaína apresentou em seu autorrelato uma longa trajetória de contato com a LI. Esse contato teve início em casa e continuou na escola, na faculdade e no emprego, conforme pode ser observado a seguir:

Experiências como aluno aprendiz

A aprendizagem da LI por parte de Janaína começou, informalmente, em casa, junto com os pais que eram professores de LE. Posteriormente, ela passa a frequentar aulas formais de línguas em um curso administrado pela mãe:

(AJ15) Quando comecei a ter aulas - no curso particular montado por minha mãe com duas amigas - a língua inglesa já representava grande interesse (Experiência Afetiva Direta).

Podemos atribuir o interesse da participante ao fato de ela já ter tido contato com a LE em casa, por meio dos pais. Diferente de grande parte dos estudantes de línguas que tem, muitas vezes, seu primeiro contato com a LE em sala de aula, a participante iniciou seus estudos formais após contato prévio com a LI. Esse contato com a língua ocorrido em casa,

por meio dos pais, contribuiu para que ela se interessasse pelo idioma e este interesse atuou como um facilitador para seu processo de aprendizagem.

O ambiente motivador para a aprendizagem de línguas vivenciado em casa contribuiu para que ela se interessasse também pela aprendizagem de outras línguas:

(AJ16) Apaixonei-me também pelo espanhol e ficou muito patente o talento que eu tinha para línguas (Experiência Cognitiva Direta).

A aprendizagem de outra LE contribuiu para que Janaína percebesse a dinâmica relacionada à aprendizagem de línguas. Acreditamos que essa percepção tenha contribuído não somente para o seu processo de aprendizagem da língua, mas também repercutiu em seu entendimento sobre o ensino de línguas. Fazemos essa afirmação tendo em vista as diferentes estratégias adotadas por ela para aprender diferentes idiomas e também pelo fato de ter tido contato com as estratégias utilizadas por seus professores para ensiná-los.

Além disso, Janaína começou a perceber como a aprendizagem de uma LE proporcionava acesso a outras formas de conhecimento:

(AJ17) Descobri o quanto era rico o aprendizado de uma língua, o quanto por meio delas eu comecei a entender mais de geopolítica, história, de arte e música [...] de literatura, de como uma cultura se estabelece, dos costumes tão diferentes que existem no mundo. Ampliaram-se meus horizontes (Experiência Cognitiva Direta).

A participante se conscientizou de que a aprendizagem da LE não se restringia àquilo que era trabalhado em sala de aula pelos professores. Acreditamos que a motivação familiar e o contato com os professores tenham contribuído para que Janaína se portasse de maneira autônoma em relação ao processo de aprendizagem da LE e definisse claramente os seus propósitos como aprendiz.

Ao contrário do que ocorreu com a participante, “não é fácil encontrar estudantes que tenham claros os seus motivos, poucos têm, além do propósito, um motivo e uma meta, tais construtos podem levar ao sucesso” (MICCOLI, 2010, p. 212). Por essa razão, entendemos que os docentes devam propiciar discussões que provoquem nos aprendizes reflexões sobre seus propósitos em relação à aprendizagem da LE.

As experiências de Janaína como aluna de LI apontam para um perfil de aprendiz motivado, com “talento” para a aprendizagem da LE e também autônomo.

Experiências como professor de língua

Por ser filha e neta de professores de línguas, Janaína sempre esteve envolvida com um ambiente relacionado ao ensino. Além de seu contato com a LI em ambiente familiar, suas experiências em diversos contextos educacionais e sua formação acadêmica foram responsáveis por seu desenvolvimento como docente, conforme reportado no excerto a seguir:

(AJ18) (...) quando comecei a atuar em sala de aula, passei a entrar em sala de aula com um olhar mais aguçado para as atividades, as estratégias, os exercícios escritos, os projetos, procurando perceber o quanto daquilo se adequava a meu próprio trabalho em sala de aula, em que medida aquilo poderia ser adaptado às necessidades que eu tinha enquanto professora (Experiência Pedagógica Direta).

Assim como Janaína, quando narram suas experiências, “professores e alunos se referem à sala de aula como uma entidade que agrega participantes e seus comportamentos” (MICCOLI, 2014, p. 40). Nesse sentido, as primeiras experiências como professora proporcionaram à participante um olhar mais aguçado no que tange aos vários elementos que compõem uma aula e também à “entidade” sala de aula. Ela se percebe como uma investigadora de como esses elementos poderiam ser adaptados às suas necessidades como docente.

Aparentemente, pelo fato de ela estar em início de carreira, o foco de sua preocupação era “as necessidades que eu tinha enquanto professora”. Contudo, devido a seu amadurecimento profissional, esse foco vai sendo direcionado para as necessidades dos estudantes com a colaboração de reflexões que passam a ocorrer em função de seu acesso a teorias sobre o ensino-aprendizagem de línguas, conforme pode ser observado no excerto (EJ19) de sua narrativa:

(AJ19) Se na graduação a teoria havia sido aprofundada, leituras nunca imaginadas haviam sido feitas e alguma porção de reflexão sobre o ensino havia sido proposta, considero o fazer coletivo na cooperativa (cooperativa de ensino de línguas composta por professores de LE) – [...] que permitiu que meu entendimento de ensino de uma língua se consolidasse (Experiência Social Direta).

Mesmo tendo atuado em diversos contextos de ensino de línguas e com ampla experiência como aprendiz e profissional de LE, Janaína foi surpreendida pelo contexto em que ela atuaria na educação profissional em um IF:

(AJ20) (...) no cenário da educação profissional, diante da necessidade de estruturação de cursos para fins específicos, da responsabilidade quase que exclusiva pela organização do currículo, da perspectiva da terminalidade semestral do

trabalho, da absoluta heterogeneidade do grupo de estudantes e de seus temores diante dessa língua tão absolutamente estrangeira em terra latina... (Experiência Contextual Indireta).

Diante de um contexto desconhecido, a participante precisou valer-se de suas experiências e crenças, balizadas por sua formação acadêmica, para poder desenvolver seu trabalho de maneira adequada e também para adaptar-se às mudanças às quais ela não estava familiarizada. O processo de adaptação enfrentado por Janaína exemplifica a afirmação de Miccoli (2010, p. 217) segundo a qual:

O professor, com sua personalidade, formação, profissionalismo, princípios, crenças e experiências anteriores a respeito do que seja ensinar e aprender, ao assumir uma turma é desafiado a buscar a melhor maneira de implementar um plano de curso que atenda às determinações dos documentos legais, aos interesses institucionais e de seus alunos.

Podemos inferir que as dificuldades enfrentadas por Janaína relacionadas à prática docente em cursos de formação profissional tenham relação com a escassa formação docente que aborde aspectos específicos deste contexto, ainda que de forma introdutória.

Para nós, os cursos de Letras, muitas vezes, não possuem condições de abordar, de modo pormenorizado, todos os contextos possíveis de atuação dos docentes, mas deveriam buscar mecanismos que trouxessem à tona as particularidades vinculadas ao ensino de LE voltados para os cursos técnicos e tecnológicos devido à sua importância e expansão no sistema educacional do país, conforme discutido no primeiro capítulo deste estudo.

Experiência com terceiros

As experiências com terceiros agentes do processo de ensino e aprendizagem de LE de Janaína observadas no *corpus* levantado por este estudo são relacionadas a Experiências Anteriores Indiretas. “Essas experiências se caracterizam por narrar experiências pessoais de professores e aprendizes” (MICOLLI, 2010, p. 142).

Por ser de uma família de professores de LE, Janaína sempre teve contato com a LI, conforme pode ser observado a seguir:

(AJ21) Sou neta e filha de professores de língua estrangeira. (...) A língua inglesa sempre esteve presente em minha casa durante a infância, seja em algumas canções infantis, em vídeos cassetes que eles fizeram questão de comprar e que minha mãe usava para nos “dar aula”, em algumas palavras, em alguns dizeres (Experiência Anterior Indireta).

Apesar da LE não ter sido utilizada por seus pais em casa em detrimento da língua materna, a participante teve a oportunidade de conviver com falantes da LI como LE durante sua infância. Esse convívio propiciou o contato, de forma despretensiosa com o idioma. A aproximação da participante com a LI parece ter ocorrido de modo cuidadoso, ou seja, a idade e o amadurecimento de Janaína foram considerados, daí a sua exposição a “canções infantis, vídeos cassetes (...), algumas palavras, alguns dizeres”.

A participante não demonstra em sua narrativa nenhum tipo de ressalva quanto a este contato com a LE ocorrido em casa, por meio dos pais. Pelo contrário, essa possibilidade de contato facilitou os seus estudos de LI no ensino regular e em cursos de línguas, o que demonstra que tais experiências anteriores foram significativas para sua aprendizagem.

Além do contato com os pais e avós, Janaína também se sentia motivada à aprendizagem da LI em função dos primos trabalharem como guias turísticos nos Estados Unidos. As informações que chegavam até a participante por meio dos parentes despertavam a sua curiosidade sobre aspectos linguísticos e culturais relacionados àquele país, o que reforçou um processo de motivação em relação à aprendizagem da LI que a participante já possuía, conforme pode ser verificado a seguir:

(AJ22) O fato de meus primos trabalharem como guias turísticos, levarem grupos para conhecer a Disney durante as férias e voltarem cheios de histórias e lembrancinhas de coisas que não existiam no Brasil naquela época acentuava o interesse por um país e uma cultura que, em certa medida, fazia parte da história dos meus pais e da minha família (Experiência Anterior Indireta).

Para Janaína, a LI parecia não ser totalmente estrangeira. Ela reconhecia elementos familiares relacionados à língua, à cultura de um país falante daquele idioma e de aspectos culturais relacionados a ele. A participante demonstra ter estabelecido um vínculo com a LI que, de certa forma, já existia para ela.

Outra experiência com terceiros agentes vivenciada por Janaína refere-se ao fato de ela não ter conseguido dar continuidade aos estudos da LI, em um primeiro momento, pelo fato de não ter sido sorteada para o curso o qual gostaria de cursar. Apesar disso, ela decidiu aproveitar a oportunidade para o estudo de outra LE: a língua espanhola. A motivação para o estudo de LE de Janaína superou os obstáculos por ela encontrados.

Muitas vezes, dificuldades para a aprendizagem de línguas causadas por terceiros agentes são recorrentes. No caso de Janaína, elas se apresentaram por meio da falta de vagas para o curso de LI, pela sua exclusão de um curso de línguas pelo fato de não estar

matriculada na rede pública e também por não ter sido contemplada em um sorteio de vagas, como pode ser observado no próximo excerto:

(AJ23) Ao nos mudarmos de volta para Brasília e com a reinserção de minha mãe na Secretaria de Educação, o Centro Interescolar de Línguas apresentou-se como uma possibilidade de estudos em inglês. Entretanto, como eu não estava matriculada na rede pública, a entrada se dava mediante sorteio, eu só estava disponível para cursar espanhol (Experiência Anterior Indireta).

Janaína também relata que, além da influência da família, seu intercâmbio no exterior e sua participação em um coral formado por professores e estudantes também foram responsáveis por sua formação como aprendiz e docente da LI.

(AJ24) Enquanto minha mãe iniciou-me nas correções de exercícios, seja por ajudá-la na força tarefa de correção de provas no final do semestre, seja por ela discutir comigo algumas correções – especialmente após meu retorno do ano de intercâmbio no Canadá e o início da graduação em Letras – Inglês – o coral, composto por estudantes e professores, foi o espaço que me permitiu o primeiro convívio com professores e suas conversas sobre o dia a dia da escola (Experiência Anterior Indireta).

As experiências com terceiros agentes relatadas por Janaína apresentaram, em sua grande parte, aspectos que contribuíram de modo profícuo para sua formação. Os relatos presentes neste texto demonstram que os terceiros agentes apoiaram e motivaram a docente rumo a seus objetivos. Até mesmo as dificuldades apresentadas por eles, como a falta de vagas em um curso público de línguas, foram superadas por Janaína.

É perceptível, por meio dos excertos analisados, constatar que os terceiros agentes exercem grande influência no processo de aprendizagem da LE e, por isso, precisam ser investigados a fim de potencializarem os objetivos dos aprendizes e também dos docentes em sala de aula.

Experiência com materiais

Em seu autorrelato, Janaína demonstra sempre ter tido contato com materiais didáticos para o ensino de LE em sua casa pelo fato de seus pais serem professores de línguas. Entendemos que o contato da participante com esses materiais junto à motivação dos pais para seu uso, tenham contribuído para o processo de aprendizagem da LI.

A relação do pai com as músicas dos Beatles e o seu posterior interesse pela mesma banda revelam sentimentos afetivos que ligam o processo de aprendizagem de Janaína

a experiências com materiais autênticos como as letras de músicas, conforme podemos verificar no excerto a seguir:

(AJ25) Durante o curso, apaixonei-me pelos Beatles, que já eram uma paixão paterna, e comecei a descobrir enquanto estudante alguns dos materiais que já existiam em casa (Experiência Afetiva Direta).

Como docente, as experiências de Janaína com materiais didáticos revelam, por um lado, seu esforço para poder contemplar seus estudantes com diferentes recursos e, conseqüentemente, colaborar para seu processo de aprendizagem da LE.

Além da busca de materiais didáticos, a docente também busca produzir materiais que possam contemplar as necessidades pedagógicas de suas turmas. Por outro lado, pelo fato de não ter tido formação prévia sobre o ensino de línguas em contextos técnicos e tecnológicos, a ampla gama de materiais por ela utilizados pode demonstrar dificuldade em produzir e encontrar os materiais que melhor se adéquam às necessidades verificadas por ela em suas salas de aula, conforme podemos observar no excerto:

(AJ26) Fiz cópias, apostilas, procurei áudios, gravei-me lendo textos, trouxe vídeos, exercícios de métodos reconhecidamente bem sucedidos na estruturação de cursos de idiomas (Experiência Pedagógica Direta).

Fica evidente que Janaína busca selecionar materiais que possam auxiliá-la no ensino de diferentes habilidades linguísticas o que, muitas vezes, não é contemplado por docentes que atuam no ensino regular em escolas públicas.

Podemos inferir que essa experiência relatada pela participante seja relacionada com suas experiências em centros de línguas e também de sua experiência como estudante de LE nestas instituições. Observa-se que as experiências da participante atuam como influenciadoras de outras experiências de modo contínuo, em detrimento do contexto.

Experiências com avaliação

As experiências com avaliação levantadas por meio do autorrelato de Janaína foram categorizadas como Pedagógicas Diretas. Esta categoria “relata as atividades que os professores propõem aos alunos” (MICCOLI, 2010, p. 142-143), conforme pode ser verificado nos excertos (AJ27) e (AJ28):

(AJ27) Procurei fazer adaptações. Pedi redações, fizemos ditados, correções, seminários a respeito dos países anglófonos, avaliações orais de reprodução de

diálogos vistos em sala... cantamos... levei balas pra o “*trick or treat*” e pirulitos de coração para o *Valentine’s* (Experiência Pedagógica Direta).

(AJ28) Mas de repente, no meio de uma avaliação oral, as frases saem com a entonação adequada, as perguntas que eu faço são compreendidas e o orgulho da resposta correta é genuíno... e há sempre o brilho do entendimento de uma outra cultura... e a melodia das músicas... (Experiência Pedagógica Direta).

Podemos verificar que Janaína busca uma série de estratégias para poder abordar a avaliação do processo de aprendizagem dos seus alunos. As estratégias da professora buscam também contemplar a avaliação não só de aspectos gramaticais, como ocorre em muitas instituições de ensino regular, mas também avaliações orais.

As diferentes formas de avaliação empregadas por Janaína sinalizam para um entendimento da avaliação como um processo e não meramente um ranqueamento do desempenho dos estudantes. Ao avaliar que a aprendizagem dos estudantes estava desenvolvendo, Janaína também parece realizar um processo de autoavaliação, o que lhe motiva como docente.

No que diz respeito ao desempenho do aluno expresso por meio de instrumentos avaliativos, é preciso observar que se trata de uma questão complexa, porque o professor não pode se eximir de sua corresponsabilidade pelo desempenho dele. Ao mesmo tempo “nenhum professor pode ser integralmente responsabilizado pelos resultados da avaliação de um estudante, porque, dessa forma, o estudante seria mantido no papel passivo em sala de aula, cujo desempenho seria apenas reflexo das ações do professor” (MICCOLI, 2010, p. 162).

Concordamos com o posicionamento da autora Miccoli (2010) e acrescentamos a necessidade de que o processo avaliativo seja discutido com os estudantes a fim de deixá-los cientes de quais são os objetivos propostos pelo professor e também quais são as responsabilidades pelo processo atribuídas aos atores envolvidos.

5.3.3 Experiências da participante Marina

Experiências como aluno

As experiências de Marina como aprendiz de LE e com os seus próprios alunos, segundo o seu autorrelato, tiveram início quando a participante passou a frequentar um curso particular de língua inglesa, devido ao incentivo recebido por parte dos pais, conforme pode ser observado no excerto a seguir:

(AM29) Enquanto aprendiz de uma língua estrangeira, meu papel era permeado, principalmente, pela minha função social de filha mais velha de uma família de classe média, cujos pais se propunham, naquele momento, a investir em minha formação (Experiência Anterior Indireta).

Ao mesmo tempo em que a participante demonstrava interesse na aprendizagem da LI, a ela foi imputada a responsabilidade advinda de sua “função social de filha mais velha de uma família de classe média”. A influência dos pais no incentivo da aprendizagem da LE, apesar de motivar a participante, trazia também a responsabilidade de que o investimento no pagamento do curso de línguas tivesse retorno, ou seja, que tal aprendizagem de fato se concretizasse.

Miccoli (2014, p. 235) observa que “as experiências vivenciadas em momentos anteriores, como no caso da informante, podem afetar a experiência atual”. No caso de Marina, as experiências vivenciadas em casa com o incentivo dos pais e a responsabilidade de que ela obtivesse um bom desempenho no curso de línguas parece ter influenciado a sua experiência na aprendizagem da LI de modo significativo, conforme podemos observar no próximo excerto:

(AM30) Ali (no curso de livre de idiomas) conheci e me apaixonei pela língua inglesa. Esse primeiro contato com a língua teve forte influência na escolha da minha profissão, fazendo com que na época do vestibular eu optasse pelo curso de Letras (Experiência Afetiva Direta).

Além de ter influenciado a sua percepção sobre a importância da aprendizagem de línguas, o apoio familiar também repercutiu na escolha da carreira da participante. Conforme previam os pais, a LI funcionou como uma possibilidade de abertura de possibilidades para o futuro profissional da filha.

Assim como ocorreu com Marina, em que a crença de que a língua inglesa seria um facilitador para acessar oportunidades futuras, o mesmo pode ser verificado com grande parte de seus alunos, conforme relato da participante:

(AM31) Os estudantes que passaram por minha vida profissional tinham, considerando seus interesses, os mais diversos papéis. Em sua grande maioria estudavam LE, pois tinham consciência de o quanto ser fluente na língua inglesa pode auxiliar na sua formação profissional, tornar mais fáceis e viáveis as oportunidades que estão por vir (Experiência Social Direta).

A consciência dos alunos “de o quanto ser fluente na língua inglesa pode auxiliar na sua formação profissional” remete a um sentimento de esperança por eles cultivado em relação ao futuro.

Souza (2014, p. 141) explica que, “etimologicamente, a palavra esperança sugere expectativa, antecipação, possibilidade de resultados futuros, e, portanto, a busca de algo que se deseja”. A esperança constitui experiência cotidiana do ser humano, o qual é “intrinsecamente orientado para metas quando pensa no futuro” (SNYDER, 1995⁴², citado por SOUZA, 2014, p. 143).

O estudo da esperança através da abordagem das experiências de estudantes como fontes de dados oferece uma perspectiva holística às pesquisas sobre ensino/aprendizagem de língua já existentes (MICCOLI, 2007a), podendo não apenas explicitar a realidade desafiadora da complexidade manifesta no processo de aquisição linguística, como, também, constatar as particularidades atribuídas aos papéis desempenhados pela sala de aula, pelo professor, e pelo estudante.

Experiências como professor de língua

As experiências de Marina como professora de língua, levantadas por meio de seu autorrelato, “são caracterizadas como indiretas, ou seja, são experiências que emergem dos eventos narrados, explicitando questões que modulam o seu sentido” (MICCOLI, 2014, p. 40).

Para Marina, o professor possui a responsabilidade em explicitar o modo como a língua inglesa pode afetar a atuação profissional dos estudantes:

(AM32) (...) diante do esforço do professor em relacionar a língua com a área de atuação dos mesmos, ou seja, como a língua inglesa pode ser útil na área de atuação do estudante (Experiência Futura Indireta).

Segundo a participante, uma experiência significativa dos estudantes com a LI poderá refletir nas ações que serão exercidas por ele como futuros profissionais. Nesse sentido, Miccoli (2007a, p. 2016) define a experiência como “uma condição para ação futura transformante e transformadora”.

A informante expõe seu entendimento de que cabe ao professor contribuir para que o aluno compreenda o significado da aprendizagem da LI para sua carreira profissional ao alertar a iminência de “transformações tecnológicas e mudanças sociais e culturais resultantes da globalização”, conforme exposto no excerto a seguir:

⁴² SNYDER, C. R. Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. **J. Counsel. Devel.**, Alexandria, v. 73, n. 3, p. 355-360, Jan./Feb. 1995.

(AM33) Diante das transformações tecnológicas e as mudanças sociais e culturais resultantes da globalização, o papel do professor de LE é superimportante, pois cabe a ele, além de sua função social de formação cidadã, apresentar para o estudante como a LE está inserida no seu cotidiano e de que forma prática esse estudante pode encontrá-la ao término do curso e aplicá-la de modo a produzir resultados práticos na sua vida profissional (Experiência Futura Indireta).

O relato das experiências de Marina apresenta relação com crenças de que a LI é pressuposto para que seja possível ter acesso às oportunidades de um mundo globalizado (FERNANDES, 2010), no entanto, cabe também ao professor refletir sobre as questões e interesses que subjazem essas crenças para que os estudantes possam compreender como elas se formam e se incorporam aos nossos discursos.

A participante relata a mesma preocupação de explicitar a importância do estudo da LI ao trabalhar com alunos dos cursos técnicos:

(AM34) No caso dos estudantes do curso técnico em comércio, cabe ao professor de LI mostrar-lhes como a língua é aplicada nos contextos tecnológicos por meio do comércio eletrônico, compras on line, entre outros recursos muito utilizados na área do comércio (Experiência Conceptual Indireta).

A experiência da docente demonstra que ela utiliza a estratégia de convencimento dos estudantes sobre a relevância da aprendizagem da LI como mecanismo para que eles possam interessar-se pela disciplina. Essa estratégia, vinculada à crença de que a LI é indispensável para a busca de novas oportunidades, aparentemente, resulta em um deslocamento da postura dos estudantes rumo ao interesse pela aprendizagem da LE.

Experiência com terceiros

Assim como nos autorrelatos sobre o ensino-aprendizagem da LI dos participantes Paulo e Janaína, pudemos observar a recorrência de uma série de excertos em que a participante Marina mencionou a influência de agentes terceiros em sua narrativa. Para nós, essa recorrência nas histórias dos narradores reforça a importância do entendimento do papel desses agentes nas experiências dos aprendizes de LE.

Os excertos mais recorrentes acerca das experiências de Marina relacionados a terceiros são do tipo Contextual Indireta, ou seja, remetem ao contexto extrainstitucional e institucional em que professores e aprendizes estão inseridos, conforme pode ser verificado a seguir:

(AM35) Naquele momento, meu papel era corresponder às expectativas de meus pais que passaram a investir em minha formação, me matriculando em uma escola particular para cursar o ensino médio, antigo segundo grau, e me matriculando em um curso livre de inglês (Experiência Contextual Indireta).

A experiência de aprendizagem da LI de Marina em um centro de idiomas particular reforça a dualidade presente no contexto educacional brasileiro entre o ensino público e o privado, conforme afirma Miccoli (2010):

No que diz respeito ao ensino da LI, o primeiro recebe a classificação de “inglês de colégio”, ou seja, implica um conhecimento de inglês limitado para qualquer atividade que exija mais do que algumas frases feitas, evidenciando o não desenvolvimento de uma competência mínima na LE, ao longo da trajetória escolar (MICCOLI, 2010, p. 177).

O segundo também é marcado pela característica depreciativa de “inglês de colégio”, porque no contexto particular, os alunos possuem condições financeiras de complementar os estudos em cursos de LI em cursos de língua oferecidos pela iniciativa privada, conforme ocorreu com Marina.

De acordo com o relato da informante, desde a década de 70, os cursos de idiomas privados representavam, em oposição ao ensino regular oferecido pelas escolas públicas, o local adequado onde de fato seria possível a aprendizagem da LI:

(AM36) Na década de 70, a disciplina de língua inglesa não era obrigatória nos currículos escolares e muitos pais preocupados com a formação já matriculavam seus filhos em cursos livres de língua estrangeira (Experiência Contextual Indireta).

O excerto (AM36) ilustra como era a inserção do ensino da LI no ensino regular antes de modificações ocorridas na legislação brasileira acerca da obrigatoriedade do ensino de línguas, todavia revela as dificuldades enfrentadas para a sua implementação no ensino regular. Concordamos com Miccoli (2010) ao considerar que:

É lamentável caracterizar a aprendizagem de língua inglesa como “inglês de colégio” porque, de acordo com a legislação em vigor, o ensino tem duração mínima de sete anos [...]. Mínima porque, em algumas instituições, o inglês é introduzido no currículo escolar antes do que está previsto na LDBEN⁴³. Lamentável porque, em sete anos, um estudante deveria ter desenvolvido uma competência básica que lhe permitisse um pouco mais do que simplesmente compreender umas poucas frases e

⁴³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de setembro de 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 9 out. 2016.

ler com habilidade que deixa a desejar, como já foi constatado⁴⁴ (MICCOLI, 2010, p. 178).

Soma-se às dificuldades enfrentadas pelos docentes de LI no ensino regular a mercantilização do ensino de LE, ou seja, a aprendizagem de idiomas é transformada em um produto que só pode ser acessado via cursos particulares de línguas. Delega-se aos cursos privados o ensino efetivo da língua ao passo que as escolas ficam responsáveis por uma introdução de alguns aspectos linguísticos da LE, o chamado “inglês de colégio”.

Além de experiências com terceiros do tipo Contextual Indireta, também foram observadas as do tipo Social Direta, que são aquelas que dizem respeito à relação dos professores com colegas e aprendizes, conforme pode ser verificado em (EM37):

(AM37) Além dos pais como agentes que influenciam no processo de ensino-aprendizagem, os colegas também tem a sua contribuição, principalmente os colegas do meio profissional (Experiência Social Direta).

Marina ressalta a importância da influência primeira dos pais, assim como pode ser observado nos relatos dos professores Paulo e Janaína, e também reforça a influência dos colegas de profissão em sua atuação docente.

Entendemos que o compartilhamento de experiências de práticas pedagógicas exitosas dos colegas possa contribuir para a reflexão acerca das próprias práticas dos docentes e, conseqüentemente, uma possível modificação em suas ações. Consideramos que o oposto também possa ocorrer: as práticas de sala de aula dos colegas que não foram bem sucedidas também podem contribuir para que os docentes evitem ou minimizem suas próprias falhas.

Outro aspecto relatado por Marina sobre a influência de terceiros agentes no processo de ensino-aprendizagem da LI relaciona-se às dificuldades enfrentadas por ela em sua prática devido a limitações geradas por documentos oficiais como o currículo. Nas palavras da participante:

(AM38) Sobre esse aspecto (o currículo), a LE encontra-se em desvantagem em relação aos demais componentes, pois a carga horária que lhes é atribuída é muito curta em relação aos demais, fato esse que faz com que a língua seja abordada de forma abrangente, generalizada, permitindo ao estudante ter um contato muito superficial com ela (Experiência Contextual Indireta).

⁴⁴ CONCEIÇÃO, M. P. **Vocabulário e consulta ao dicionário**: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE. 2004. 296 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

“O tempo é uma experiência que influencia as experiências de estudantes e professores” (MICCOLI, 2010, p. 167) e também influencia todo o planejamento de um curso de línguas que deve se adaptar à sua duração e frequência das aulas durante a semana. Apesar da limitação da carga horária, é importante que os docentes busquem criar condições em sala de aula para conferir experiências significativas aos estudantes.

Nesse sentido:

Há estudos como os de Arruda (2014b), Miccoli (1997, 2013) que evidenciam que é possível aprender inglês na escola pública e que a aprendizagem fora do contexto de sala de aula acrescenta-se à aprendizagem da escola e vice-versa, contribuindo mutuamente para as experiências de êxito dos estudantes (ARRUDA, 2014b, p. 397).

Cabe aos professores buscarem subsídios em experiências de sucesso de colegas para que possam basear suas práticas pedagógicas com vistas em obter resultados semelhantes.

Experiência com materiais

Marina relata em sua narrativa algumas experiências relacionadas ao uso de materiais empregados por ela em cursos de nível técnico. Os relatos sobre essa temática, os quais abordaremos a seguir, foram classificados como Experiências Pedagógicas Diretas (MICCOLI, 2010) por relatarem atividades que os professores propõem aos alunos.

A primeira menção feita pela participante refere-se ao trabalho de adaptação dos materiais feitos por ela com o intuito de contemplar as necessidades dos estudantes do curso técnico em informática subsequente ao Ensino Médio com o ensino da LI, conforme podemos verificar no excerto (AM39):

(AM39) Quando trabalhei no curso técnico em informática, a necessidade da língua inglesa era auxiliar os estudantes a compreender os manuais dos computadores para que pudessem, não somente empregá-los de forma prática, mas compreender o funcionamento das máquinas: como montar e desmontar os mesmos (Experiência Pedagógica Direta).

Tendo em vista que os IFs, em sua grande maioria, não oferecem livro didático de LI para cursos técnicos, cabe ao professor produzir e adaptar materiais segundo as necessidades de seus alunos. Concordamos com o autor Almeida Filho (2011) que assim define esses materiais:

Os materiais são um conjunto de conteúdos (mediado pela língua e por imagens) e de processos previstos (codificados como uma partitura) que apoiam a (re) criação de experiências com e na língua-alvo conforme a postura de uma dada abordagem e alinhadas a um dado planejamento (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 118).

Se, por um lado, a falta de livro didático atribui ao professor responsabilidade da produção de todo o material que será utilizado em sala de aula, por outro lado, a produção de material específico às necessidades de cada turma pode significar que as necessidades dos estudantes terão maiores chances de serem atendidas por meio dos materiais exclusivos a eles destinados. Nesse sentido, as habilidades linguísticas mais demandadas, segundo as especificidades de cada curso, também poderão ser privilegiadas.

No que tange ao atendimento das necessidades de cada turma, Marina relata o seguinte:

(AM40) [...] enquanto com a turma de computadores a ênfase na leitura era para auxiliar na tradução de manuais relativos à área de computação, para os estudantes de comércio a língua é empregada em situações de comércio virtual, na qual o trabalho é desenvolvido de forma prática utilizando a internet (Experiência Pedagógica Direta).

Se pensarmos na relação livro didático *versus* sistema educacional brasileiro, concluiremos que “o nosso sistema ainda é fortemente baseado no livro-texto impresso, o qual funciona em muitas escolas como a única ou principal fonte de informação, como elo do encontro entre o aluno e a instituição educacional” (OLIVEIRA, 2008, p. 92). Apesar de não haver a distribuição de livro didático aos alunos, a participante relata que a instituição oferece condições estruturais, como o acesso à internet, que pode ser utilizado como fonte de recursos didáticos para suas aulas.

Devido ao fato de os cursos técnicos apresentarem necessidades específicas de uso da língua, como, por exemplo, a leitura de manuais da área de computação, o excerto (EM40) sugere a utilização de estratégias relacionadas ao Ensino de Línguas para fins específicos por parte da participante e também a sua autonomia para o desenvolvimento de um curso baseado nessas necessidades, todavia dentro das propostas elencadas pelo plano de curso em questão.

Experiências com avaliação

As experiências com avaliação relatadas por Marina revelam que a participante compreende a avaliação como um mecanismo de verificação da “evolução da aprendizagem do estudante”, conforme constatamos no excerto (AM41):

(AM41) (...) para identificar a evolução da aprendizagem do estudante, diversas formas de avaliação são empregadas (Experiência Pedagógica Direta).

O emprego de “diversas formas de avaliação” mencionadas pela informante vai ao encontro de políticas institucionais dos IFs que expressam, por meio de seus planos de curso, uma quantidade mínima de instrumentos avaliativos que devem ser utilizados ao longo de cada semestre letivo.

Dentre as diferentes formas de avaliar, “a participação dos estudantes em sala de aula” também foi relatada por Marina:

(AM42) Além das avaliações escritas que tem como objetivo verificar a capacidade de empregar as estratégias de leitura em língua inglesa, são objetos da avaliação a participação dos estudantes nas atividades de sala de aula bem como a capacidade de trabalhar em equipe quando do desenvolvimento de apresentação de trabalhos (Experiência Pedagógica Direta).

Mesmo utilizando diferentes instrumentos para avaliar os estudantes, a informante mantém as avaliações escritas destacadas em seu repertório avaliativo. Inferimos que a recorrência na utilização de provas escritas justifica-se pela tradição da cultura de ensinar. “O uso de provas para avaliação confere ao procedimento certa objetividade, oriunda do registro de respostas em papel, oferecendo possibilidade de identificação de deficiências” (MICCOLI, 2010 p. 148).

Com base nos excertos observados, é possível verificar que as experiências de Marina com a avaliação possuem um caráter de cunho progressista, na medida em que buscam incorporar mecanismos diferenciados para avaliar seus estudantes, mas ao mesmo tempo não rompe totalmente com modelos tradicionais de avaliação, haja vista a ênfase dada às provas escritas para o registro do desempenho dos discentes.

Para nós, o deslocamento apresentado pela participante em relação à um sistema avaliativo tradicional para outro com características mais holísticas demonstra um avanço que contribui para o aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem de línguas de modo geral.

5.3.4 Quadro resumo com as experiências dos participantes

Após a análise e discussão dos dados levantados por meio dos autorrelatos, apresentamos o QUAD. 10 com o resumo das experiências dos participantes:

QUADRO 10 - Resumo com as experiências dos participantes

Categorias	Experiências	
	Diretas	Indiretas
O aluno	Afetiva Cognitiva Social	Anterior Contextual
O professor	Social Pedagógica	Conceptual Contextual Futura
Os terceiros	Social	Conceptual Contextual Anterior
Os materiais	Afetiva Pedagógica	Conceptual
A avaliação	Afetiva Pedagógica	Anterior Conceptual

Fonte: Elaborado pelo autor

Nele podemos verificar que as experiências dos participantes em relação aos temas propostos pelo pesquisador são tanto de natureza direta quanto indireta. No que diz respeito às diretas, elas se originam a partir de eventos que ocorrem na própria sala de aula; i.e., participantes buscam motivar os estudantes a aprender a LI por meio de atividades diversificadas.

No tocante às experiências indiretas, pudemos compreender como os eventos ou discursos provenientes de fora da sala de aula influenciam o processo de ensino-aprendizagem que ocorre nela; i.e., a influência dos pais ao matricularem e apoiarem a permanência dos filhos em cursos de idiomas.

Neste estudo, constatamos que as experiências indiretas influenciaram as experiências dos informantes em relação a todos os temas investigados, a saber: as experiências relacionadas ao aluno, ao professor, aos terceiros agentes, aos materiais didáticos e também à avaliação. Entendemos que esses tipos de experiências merecem maior espaço no estudos da área devido à sua maior recorrência e importância.

5.4 Análise das observações de aulas e notas de campo

A análise dos dados levantados por meio das observações de aula dos participantes e das notas de campo realizadas pelo pesquisador busca enfatizar os seguintes aspectos: o aluno, o professor de língua, terceiros (agentes), os materiais didáticos e a avaliação, conforme já justificado anteriormente.

Buscamos, por meio de nossa análise, verificar como as experiências e as crenças influenciam as ações, ou seja, a prática dos participantes. Ademais, baseados nos relatos dos professores, buscamos levantar encaminhamentos para práticas subsequentes de outros professores que atuem no contexto dos IFs ou em instituições de ensino semelhantes.

Para que pudéssemos sistematizar os excertos oriundos das observações de aula e das notas de campo tomadas pelo pesquisador, fizemos a sua identificação da seguinte forma: a letra O refere-se aos excertos oriundos das observações de aula e as letras NC referem-se às notas de campo. A próxima letra corresponde ao nome fictício do participante (P para Paulo, J para Janaína e M para Marina) e o número em seguida refere-se à ordem em que os excertos aparecem neste texto.

No início e no final de cada seção destinada aos participantes, destacamos as ações ilustradas pelos excertos das notas de campo e das observações de aula e no final foram destacados encaminhamentos que foram gerados após a análise das ações.

5.4.1 Ações do participante Paulo

Os dados levantados por meio das observações de aulas e das notas de campo tomadas pelo pesquisador confirmam, na maior parte dos casos, uma congruência entre as experiências, as crenças e as ações do participante.

Por meio dos excertos selecionados para este estudo, é possível observar o modo que as experiências, as crenças e as ações do informante se articulam e se influenciam, muitas vezes, de forma recíproca (BARCELOS 2001; CONCEIÇÃO, 2004; PAJARES, 1992).

Entretanto, convém observar que “a relação entre crenças e ações não é tão direta” (BARCELOS, 2001, p. 85), o que exige cuidado nas inferências relacionadas às relações entre elas e a observação da influência exercida pelo contexto em que os atores estão inseridos.

O aluno

Dentre suas experiências como aluno de LE, Paulo se considerava “o pior aluno da turma”. Apesar disso, ele percebeu que poderia aprender a LE de uma forma diferente. Essa experiência do participante coaduna com a sua crença de que os alunos possuem diferentes formas de aprendizagem. Tal entendimento pode caracterizar o

embasamento para ações do participante relacionadas ao uso de diversas estratégias de ensino, conforme podemos verificar em (OP1):

(OP1) Ok, pessoal. Então, o que acontece? Na aula passada, nós começamos, hum, com as horas, não foi isso? E aí, a gente chegou até a parte da conclusão da explicação teórica. Depois, eu passei alguns exercícios no quadro pra vocês, né? Fiz junto com vocês alguns exercícios e aí, hoje, eu prometi a vocês que traria mais exercícios com os relógios pra que vocês ganhassem tempo, pra que eu não ficasse desenhando no quadro. Porque como era nossa primeira aula, eu queria até que vocês pegassem o hábito de treinar com os ponteiros e tal. Porque eu percebo que em determinadas situações, algumas pessoas até confundem: ah, professor, mas esse relógio! Aliás, esse ponteiro aqui, menor, ele tá lá no quatro, não no cinco, né?

Para trabalhar com o ensino das horas, por exemplo, o participante utilizou diferentes estratégias como a apresentação da “parte teórica”, a prática dos conceitos teóricos por meio de exercícios orientados pelo professor e, finalmente, mais exercícios com ilustrações para que os alunos pudessem trabalhar por conta própria.

A sequência de atividades propostas pelo docente proporcionou aos estudantes possibilidades distintas para que eles pudessem compreender o funcionamento do conteúdo proposto. Apesar disso, as aulas foram ministradas em língua materna o que é considerado um péssimo hábito e que deve ser revisto pelos professores de LI (MICCOLI, 2005). Para nós, que o fato das aulas serem ministradas em língua materna baseia-se em questões contextuais como o número de alunos em sala, o conhecimento prévio da LE e também do tempo destinado às aulas de inglês previstas no plano dos cursos e não apenas em uma simples opção feita pelo docente.

Entendemos as dificuldades enfrentadas pelos docentes em ministrar aulas somente em inglês com salas cheias, por exemplo, mas concordamos com o esforço sugerido pela autora Miccoli (2005) a fim de proporcionar aos estudantes experiências distintas daquelas já vivenciadas por eles nas escolas de ensino regular.

Além disso, Paulo também procura motivar os estudantes frente às suas dificuldades de aprendizagem, como pode ser verificado em (OP2):

(OP2) Paulo: Muito bem. Dificuldades pra entender?

Aluna: Muitas!

Paulo: Mas o que que é mais importante? É a gente entender? Mas a gente não tava falando das dificuldades e da vontade de aprender?

Aluna: Tentar!

O participante esclarece que as dificuldades para a aprendizagem da língua certamente existem, embora possam ser superadas com base no esforço e tentativa dos estudantes. De modo semelhante, as experiências de Paulo como aluno revelaram suas dificuldades com a aprendizagem da LI, mas o seu esforço aliado às práticas de sala de aula utilizadas por seus professores contribuíram para a formação da crença de que é possível aprender, todavia, de modo diferente.

Segundo Barcelos (2001, p. 85), “as crenças não somente influenciam as ações, mas as ações e reflexões sobre experiências podem levar a mudanças ou criar outras crenças”. Concordamos com a autora e inferimos que as crenças de Paulo, neste caso, tenham influenciado fortemente sua ação.

Para Barcelos (2003, p. 189), “as ações e reflexões sobre as experiências podem corroborar para mudar ou criar outras crenças, inclusive nos alunos”. Percebemos que a motivação que Paulo exerce junto aos alunos colabora para a mudança de suas crenças de que não são capazes de aprender a LI. Por isso, entendemos que a motivação constante deva permear as ações dos professores em sala de aula.

O professor

Por meio de entrevista semiestruturada, Paulo revelou a crença de que o professor deve assumir o papel de motivador da aprendizagem de seus estudantes. De forma parecida, suas experiências com sua professora da sexta-série sugerem que, pelo fato de ser considerada “boazinha, educada e paciente”, tais características, associadas às ações da professora, contribuíram para motivação da aprendizagem de Paulo.

Resguardadas as diferenças, o participante também assume uma postura semelhante à de sua professora e tende a motivar os seus estudantes, tratando-os com afetividade e buscando respeitar o ritmo de aprendizagem deles também, conforme podemos verificar em (OP3):

(OP3) E *post meridian*, não é isso? Então, olha só, vocês estão desvalorizando todo o trabalho artístico, né, que eu imprimi no quadro pra que vocês entendessem uma simples sigla, né? (risos) Fiz o desenho do mapa-múndi, depois expliquei o movimento de rotação e translação da Terra pra chegar a essa sigla tão simplezinha, não é? Então, lembrem disso. Quando é que a gente escreve *o' clock*?

Para Cortazzi e Jin (1996⁴⁵, citado por BARCELOS, 1996, p. 130/132), as crenças envolvem “os aspectos culturais sobre ensino e aprendizagem; o que as pessoas acreditam sobre atividades e processos ‘normais’ e ‘bons’ de aprendizagem”. Nesse sentido, é possível observar que os aspectos culturais de ensino e aprendizagem vivenciados por Paulo são retomados, em certa medida, em sua prática de sala de aula.

Paulo age de modo descontraído com os estudantes, esforça-se para que eles possam entender de forma clara as explicações e, pacientemente, motiva-os, no sentido de mostrar que a aprendizagem da LE pode ocorrer de forma agradável.

Para conseguir esclarecer as dúvidas e questionamentos dos alunos, o participante busca apoio em teorias gramaticais para que os estudantes possam compreender o funcionamento das estruturas linguísticas, conforme podemos observar em (OP4):

(OP4) É isso aqui ó. É a abreviação dessa palavrinha, *would*. Professor, o que significa *would*? Ao pé da letra, não significa nada. Não tem tradução. Isso aqui vai indicar que o verbo vai estar no futuro do pretérito (...) Professor, o que que é o futuro do pretérito? São as terminações ria: cantaria, brincaria, dançaria, estudaria, dormiria, gritaria, leria e aí vai. Tá bom? Então eu vou construir uma frase rapidinho: *I would like...*

As experiências e as crenças de Paulo apontam que o conhecimento teórico torna-se aliado do docente ao subsidiar ações que facilitam ou que contribuam –alvo para a resolução de dificuldades enfrentadas em sala de aula. Nesse caso, as teorias, explicitamente, contribuem para que os estudantes entendam aspectos relacionados à estrutura linguística da língua.

Assim como no estudo de Barcelos (2005), os alunos de Paulo parecem se basear na crença de que aprender inglês é saber sobre a estrutura dessa língua e adquirir conhecimentos a seu respeito. Entendemos que caso esta crença dos estudantes se confirme, ela possa colaborar para a manutenção do ensino de línguas de modo tradicional, ou seja, baseado no ensino da gramática e também para que as ações dos professores sejam voltadas para tal.

Os terceiros

Almeida Filho (2003) inclui em seu modelo de Operação Global de Ensino de Línguas a abordagem ou cultura de aprender do aluno, a abordagem do material didático e de

⁴⁵ CORTAZZI, M.; JIN, L. Cultures of Learning: language classroom in China. In: Coleman, H. (Ed.). **Society and the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 169-206.

terceiros agentes como forças influentes na abordagem de ensinar do professor, ou seja, como forças que podem atuar também no que diz respeito às ações dos docentes.

Nos excertos a seguir, é possível ver como as influências desses terceiros agentes reverberam, em maior ou menor escala, nas ações de Paulo, levando-o à tomada de decisões e ações em sala de aula.

Nos excertos (OP5) e (OP6), o participante demonstra enfrentar dificuldades relacionadas à infraestrutura de sua sala de aula:

(OP5) Tem o *you*, né? Tem o *you* outra vez, tá aqui. Se o computador funcionasse, dava pra fazer como nós gostaríamos. Tem o *you* novamente...

(OP6) Aluna: Agora sim, dá pra estudar! (um servidor ligou o aparelho de ar condicionado).

Borg (2003) aponta que fatores contextuais como condições difíceis de trabalho para os professores podem interferir nas suas crenças ou, neste caso, reforçá-las. Os problemas relacionados à estrutura das salas de aula, como problemas de ordem tecnológica, afetam o dinamismo e o tempo destinado à aula.

Paulo salienta na narrativa de suas experiências que, nos cursos de idiomas que frequentou, a tecnologia disponibilizada contribuía consideravelmente para o seu processo de aprendizagem, o que pode também ser verificado em sua crença de que o curso de línguas é o melhor lugar para se aprender idiomas.

Apesar dos entraves apresentados pela aparente falta de manutenção nos aparelhos eletrônicos, o professor conseguiu continuar sua aula, adaptando o material que deveria ser projetado por anotações no quadro. As dificuldades de trabalho enfrentadas por Paulo podem contribuir para reforçar sua crença de que os centros de línguas são os melhores locais para a aprendizagem de línguas pelo fato de que problemas como os relacionados anteriormente ocorram em menor escala ou sejam inexistentes nessas instituições. Entendemos que as dificuldades enfrentadas pelo docente em lidar com os recursos tecnológicos podem apontar para a necessidade de cursos para capacitá-los a operar e manter tais ferramentas.

O estudo de Richard e Pennington (1998⁴⁶, citado por BARCELOS, 2006, p. 34) aponta que “o programa fixo das disciplinas pode interferir nas crenças e, conseqüentemente, nas ações dos professores”.

⁴⁶ RICHARDS, J. C.; PENNINGTON, M. The first year of teaching. In: RICHARDS, J. C. (Ed.). **Beyond training**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 173-190.

Apesar de não mencionar o programa fixo das disciplinas, as experiências de Paulo demonstram que o currículo também determina uma série de orientações e limitações que interferem na prática de sala de aula do professor, inclusive no tempo destinado às aulas de LI, conforme pode ser verificado em (OP7):

(OP7) Pessoal, vinte minutinhos é suficiente pra vocês fazerem?

Tendo em vista a quantidade e a duração de suas aulas, o participante busca controlar o tempo das atividades desenvolvidas pelos alunos para que as orientações curriculares possam ser contempladas, observadas as limitações de tempo estabelecidas.

Miccoli (2010) reconhece os problemas enfrentados pelo professor e reforça a necessidade dos docentes, por meio da investigação de sua própria prática, buscar soluções criativas para o enfrentamento dessas dificuldades. Entendemos que limitações como as descritas por Paulo sejam mais um desafio para o planejamento e execução das aulas e que os professores precisam buscar otimizar, de modo criativo, o tempo disponível com os estudantes para que não haja possíveis prejuízos à sua aprendizagem sejam evitados.

Além disso, percebemos que trabalhar a autonomia dos aprendizes seja fundamental para que eles possam buscar diferentes formas de aprendizagem da LI fora do ambiente escolar como, por exemplo, por meio de consulta a páginas eletrônicas de seu interesse, de recursos didáticos disponibilizados via internet, com o contato com filmes e séries na língua-alvo, dentre outros.

Os materiais

Para a abordagem contextual do estudo de crenças, na qual se insere este estudo, “as crenças são vistas como específicas do contexto, ou seja, elas devem ser investigadas dentro do contexto de suas ações” (BARCELOS, 2001, p. 82). Nesse sentido, os excertos a seguir buscam ilustrar como as ações do participante são influenciadas pelos fatores contextuais em que ele atua e de que modo tais ações podem ser relacionadas às suas crenças e experiências.

Pelo fato de não haver distribuição de livro didático para os alunos dos cursos técnicos subsequentes do IF onde Paulo atua, a produção de materiais didáticos fica a cargo dos docentes.

As experiências e crenças de Paulo sobre os materiais didáticos revelam que eles precisam ser diversificados e que também sejam relacionados aos objetivos da aula, o que vai ao encontro de suas ações em sala de aula, conforme pode ser observado em (OP8):

(OP8) Pois é, então, aqui, eu trouxe, então, uns exercícios como prometido, mas se vocês fizessem, hum, na folha pra ganhar tempo, tá bom?

O participante busca contemplar os alunos com materiais diversificados como, por exemplo, materiais reproduzidos a partir de outros materiais ou desenvolvidos por ele mesmo. Além de conseguir alinhá-los ao escopo de sua aula, ele consegue melhorar o aproveitamento do tempo disponibilizado para ela.

As ações de Paulo em relação aos materiais didáticos são semelhantes às ações dos participantes do estudo de Hayashi e Mukai (2016). As crenças dos informantes revelaram que os materiais disponibilizados pela instituição são descontextualizados e, por isso, eles fazem a seleção de outros materiais que acreditam ser mais coerentes com a realidade dos aprendizes. No caso de Paulo, as ações são as mesmas, todavia não há a distribuição de materiais pela sua instituição.

Posicionamo-nos de modo favorável à produção de materiais didáticos pelos professores, mas entendemos que a disponibilidade de livros didáticos pelas instituições seja um facilitador para as práticas docentes, ou seja, o livro didático pode ser utilizado como importante instrumento de apoio e oferecer ao aluno a possibilidade de acompanhar, de modo mais claro, o seu desenvolvimento no curso.

No excerto (OP9) é possível verificar que Paulo utiliza os materiais didáticos por ele produzidos como instrumentos para motivar os alunos a compreender as instruções dadas por ele em sala de aula:

(OP9) Pessoal, só antes de vocês começarem a fazer. Vocês lembram do mapa-múndi que eu desenhei no quadro, na aula passada? Lembram por que eu desenhei o mapa-múndi?

André (1997) explica que crenças são entendidas como posicionamentos e comportamentos baseados em reflexões, ações e julgamentos que servem como base para ações subsequentes. No caso de Paulo, a crença em que os materiais didáticos devam ser motivadores pode ser entendida como o embasamento para as suas ações em sala de aula, ou seja, ao fazer desenhos no quadro, o participante parece, ao mesmo tempo, motivar os

estudantes a se atentarem ao que é exposto pelo docente e, ao mesmo tempo, atingir seus objetivos de ensino.

As experiências de Paulo demonstram que a utilização de música em sala de aula pode ser uma alternativa para que os docentes motivem a prática oral dos aprendizes, o que condiz com sua crença de que os materiais didáticos devam ser motivadores.

Tendo em vista as considerações anteriores, pode-ser verificar no excerto (OP10) como as ações do participante se efetivam em sala de aula:

(OP10): Há algumas aulas, eu falei que traria uma música pra vocês pra que a gente faça o estudo do vocabulário, o estudo gramatical e, posteriormente, que nós façamos, hum, o trabalho da oralidade. Bom, então, primeiro, eu quero que vocês identifiquem pra mim se, nesta primeira linha, nós temos pronome pessoal ou possessivo, como nós já estudamos.

Barcelos (2001) explica que as crenças são ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino-aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências. A explanação de Barcelos (op. cit.) nos ajuda a compreender como as experiências vivenciadas por Paulo em relação à música remetem às suas crenças e influenciam suas ações sobre como utilizá-la em sala de aula.

Concordamos que o uso de músicas em sala de aula possa motivar os alunos à prática oral e que ela, dentre outras possibilidades, possa também servir como instrumento para o ensino de aspectos gramaticais, conforme feito por Paulo.

Além disso, o uso de música em sala de aula pode contribuir para a discussão de temáticas variadas, tratar de questões relacionadas à pronúncia, escrita, cultura, dentre outros aspectos que envolvem o ensino da LI.

A avaliação

No que diz respeito às ações observadas nas aulas de Paulo relacionadas à avaliação, pudemos notar que existe certa contradição entre sua crença de que a avaliação deva ser processual e sua prática, conforme verificado no excerto a seguir:

(OP11) Pessoal, eu gostaria que vocês tentassem fazer sozinhos e não consultassem o colega. Eu gostaria que vocês não consultassem o colega. É o que eu sempre falo, na hora da prova você vai ter o colega pra consultar?

Apesar de revelar a crença de que a avaliação deva ser processual e também por mencionar experiências frustrantes em relação ao modelo de avaliação tradicional, Paulo

parece demonstrar a importância da necessidade de os alunos atenderem às suas orientações para que eles possam alcançar bons resultados nas provas, ou seja, uma prática que apresenta indícios de não condizer com sua crença.

Segundo Barcelos (2006, p. 30), as crenças dos professores não são consistentes com suas práticas porque “os professores lidam com interesses contraditórios e ambíguos em suas práticas”. No caso de Paulo, a necessidade da aplicação de provas e de registro de notas determinadas pela instituição precisa ser considerada, assim como a cultura de aprender dos alunos que, em muitos casos, apesar de rejeitarem, solicitam a aplicação destes instrumentos avaliativos e a posterior divulgação de seus resultados.

Mesmo tendo que lidar com as demandas institucionais relacionadas ao registro de notas, consideramos que os docentes devam buscar outras formas de avaliar e não perpetuem o modelo único e tradicional da prova escrita que não tem sido o mais recomendado pelos estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas (ZOCARATTO; SILVA, 2016). Além disso, é importante salientar que as recomendações institucionais sobre avaliação primam por modelos que buscam avaliar os estudantes de modo contínuo e com instrumentos avaliativos diversificados.

5.4.2 Ações da participante Janaína

Dufva (2003⁴⁷, p. 135 citado por BARCELOS, 2006, p. 30) afirma que “é um erro analisar crenças sem considerar o contexto social e cultural (passado e presente) onde elas ocorrem”. No caso da participante Janaína, o contexto social e cultural anterior da participante remetem ao contato com a LI em casa, com as aulas frequentadas em cursos de línguas, na escola regular, na faculdade de Letras e em suas experiências profissionais, principalmente em centros de idiomas. Já em relação ao seu contexto atual, ele refere-se ao desafio de ensinar LE a alunos em cursos técnicos de um IF.

O aluno

Como aluna de LI, Janaína narrou experiências exitosas que ressaltaram seu comprometimento e interesse pela aprendizagem do idioma. Diferente de sua postura como aprendiz, suas crenças revelam que os alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio

⁴⁷ DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA; P.; BARCELOS. A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: new research approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 131-151.

“não se comprometem com o ensino de inglês”, conforme pode ser observado no excerto (OJ12):

(OJ12) J: Vocês se lembram que nós vimos os comparativos na aula passada?

A: *No*. Não lembro, não.

J: OK. *Last class*, o que aconteceu foi que algumas pessoas precisaram sair.

A: Ah [...]

J: *Let's remember*. Rapidinho. *What is a characteristic of an elephant?*

A desmotivação dos alunos é considerada um dos fatores contextuais que pode interferir nas crenças dos participantes (GRADEN, 1996⁴⁸; RICHARD; PENNINGTON, 1998⁴⁹ citados por BARCELOS, 2006, p. 34). Conforme afirmam os autores (op. cit.), a desmotivação apresentada pelos estudantes, no caso de Janaína, ao afirmarem que não se lembram dos conteúdos trabalhados na aula passada e nas saídas de sala antes do término da aula, geram indícios de que eles apresentam uma postura desmotivada em relação às aulas de LI.

A ação da professora, ao observar a desmotivação dos alunos, é a de retomar os conteúdos já trabalhados junto a todos os presentes em sala de aula. Apesar de relatar que os alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio não se comprometem com o ensino de inglês, o esforço dos aprendizes ao utilizar a LE em sala de aula destoou da crença da participante, como pode ser verificado nos excertos (OJ13), (OJ14) e (OJ15):

(OJ13): A: *May I go to the bathroom?*

(OJ14): A1: *May I drink some water?*

J: *Yes, you may.*

(OJ15) A2: *Good morning!*

Johnson (1994⁵⁰ citado por BARCELOS, 2006, p. 29) explica a dissonância entre crenças e ações afirmando que algumas crenças dos professores podem ser muito fortes e que mesmo que eles tenham consciência dessa discrepância, eles não se sentem com poder

⁴⁸ GRADEN, E. C. How language teachers' beliefs about reading instruction are mediated by their beliefs about students. **Foreign Lang. Ann.**, Washington, v. 29, n. 3, p. 387-395, Oct. 1996.

⁴⁹ RICHARDS, J. C. PENNINGTON, M. The first year of teaching. In: RICHARDS, J. C. (Ed.). **Beyond training**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 173-190.

⁵⁰ JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of preservice english as a second language teachers. **Teach. Teac. Educ.**, Amsterdam, v. 10, n. 4, p. 439-452, July 1994.

para mudar suas práticas, pois possuem pouca ou nenhuma imagem alternativa na qual possam se basear.

Pelo fato de a professora Janaína possuir pouco tempo de experiência com o EBTT, podemos inferir que ela tenha “pouca ou nenhuma imagem alternativa na qual possa se basear” para atuar neste contexto. Suas imagens do ensino em cursos de línguas podem não ser adaptadas às condições em que ela atua, o que pode subsidiar a crença de que os alunos são desmotivados ou de que eles pensam que não possuem aptidão para aprender a língua, mesmo estando a usá-la para saudar a professora e colegas, pedir licença, pedir para tomar água e ir ao banheiro, dentre outras formas de se manifestar em LE.

O professor

Segundo Pajares (1992), as crenças são formadas ao longo de toda a vida do indivíduo e tendem a se perpetuar. Nesse sentido, entendemos que ao longo de seu processo de aprendizagem e ensino da LI (experiências), a crença de Janaína de que o professor deve ser motivador do processo de aprendizagem dos alunos foi se formando.

No excerto (OJ16) podemos observar o modo como Janaína age em sala de aula com vistas a motivar seus alunos:

(OJ16): J: *Let's see if you remember*. Tinha gente que não estava aqui, vai aprender agora. (Cita nome de uma aluna), *have a seat. Let's see if you remember*, vamos ver se vocês se lembram, tá? Eu coloco minha mão e vocês me dizem como é que é in *English* (docente aponta para diferentes partes do corpo), *so...*

A: *Head!*

A1: *Peraí, esqueci!*

P: *Repeat: head.*

A: *Head. Red.*

J: *No, it's not red. It's head. Completely different, ok? Repeat: head.*

A: *Head.*

Janaína utiliza dinâmicas para que os estudantes possam se envolver com a aprendizagem da língua alvo.

Concordamos com esse tipo de estratégia utilizada pela participante, pois entendemos que ela contribui para o ensino de vocabulário e pronúncia, além de colaborar

para a criação de um ambiente descontraído em sala de aula, o que difere dos contextos tradicionais de ensino da LI muitas vezes observados no ensino de línguas regular.

Richards (1998) salienta que as crenças do professor estão relacionadas às várias dimensões do ensino: à visão que possui da teoria da língua e da natureza do ensino de línguas; ao papel que deve ser desempenhado por ele e as relações entre ele e os alunos. Nesse sentido, as crenças de Janaína sobre o professor apontam que ele, além de motivador, precisa também “cobrar resultados” em relação ao que é ensinado em sala de aula, ou seja, o papel do docente deve ser o de avaliar e promover retorno ao desempenho dos estudantes, conforme sugere os excertos (OJ17) e (OJ18):

(OJ17): A: Como fala isso em Inglês?

J: *Sorry?*

A: Ah! *What do you say* doendo in *English?*

J: Doer é *hurt*.

(OJ18): J: *How do you say toes* in *Portuguese?*

A: Pés!

Nos excertos (OJ17) e (OJ18), Janaína demanda que os estudantes utilizem oralmente a LI para se comunicarem com ela. Por não haver muito tempo durante as aulas para o trabalho com a oralidade, inferimos que este seja um dos desafios mencionados pela participante sobre suas experiências como docente nos cursos técnicos.

Já em (OJ19) os estudantes ficam responsáveis por apresentarem as respostas das atividades solicitadas pela docente ao colaborarem com sua correção no quadro:

(OJ19): J: *So, number 22* (cita o nome da aluna de acordo com a lista de chamada), vem cá fazer a letra B. *Letter B*.

A: Pode levar o caderno?

J: *Yes*.

Inferimos que a ação da participante em ditar números da chamada correspondentes aos nomes dos estudantes seja uma forma de “cobrar” resultados deles por meio da correção das atividades no quadro.

Concordamos com a prática da docente pois alguns alunos demonstraram ter gostado de participar de forma mais ativa da aula e também pelo fato de a atividade ter direcionado o foco da aula para os acertos e dificuldades dos aprendizes.

No excerto (OJ20), a professora também procura motivar seus estudantes com o ensino da LI por meio de música:

(OJ20): J: *Stay here*. Vamo lá. Eu vou fazer bem devagarinho, *ok*? Pra vocês alcançarem aos poucos. Uma vez, eu vou cantar devagarinho e da outra vez, nós vamos todos juntos, *ok*?

A: *Ok*.

Figueiredo (2011) afirma que o uso da música tende a ser uma forma de envolver o aluno em aulas mais significativas e prazerosas. “Utilizar a música como recurso para proporcionar prazer nas aulas não significa reduzi-la à condição de frivolidade nem encará-la com descaso” (FIGUEIREDO, 2011, p. 112). Concordamos com o autor e verificamos que as ações de Janaína aliaram a utilização da música como elemento motivador a objetivos claros a serem alcançados por ela durante suas aulas.

A utilização de músicas por Janaína também remete às suas experiências com as músicas dos Beatles, uma antiga paixão paterna, as quais ela teve acesso durante seus primeiros contatos com a aprendizagem da LI.

Os terceiros

Os estudos sobre crenças devem incorporar a discussão a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas – e aqui acrescentamos de ensino também – em atividades de sala de aula, dando a oportunidade de alunos e professores de línguas de discutir e refletir não somente sobre suas próprias crenças, mas também sobre obstáculos, dentro e fora da sala de aula de línguas, que possam impedi-los de agir segundo suas próprias crenças e desenvolver seu potencial para ensino e aprendizagem (BARCELOS, 2001, p. 86).

Nesse sentido, este trabalho busca compreender de que modo os terceiros agentes podem se portar como obstáculos ou facilitadores para o processo de ensino-aprendizagem da LI para que reflexões subsequentes possam ocorrer.

No caso de Janaína, alguns fatores externos puderam ser percebidos como obstáculos que influenciaram suas ações em sala de aula. Como exemplo, podemos citar a interferência do início do Horário de Verão que, conseqüentemente, ocasionou o adiantamento de suas aulas, conforme pode ser observado em (OJ21)

(OJ21): Eu sei que foi um final de semana curto, eu sei que teve horário de verão...

A participante revelou a crença de que o tempo destinado às aulas de LI nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio é curto. Além disso, mudanças no horário das aulas, como a descrita no excerto anterior, influenciaram ainda mais na redução das aulas, tendo em vista o aumento dos atrasos na chegada dos alunos e também no cansaço demonstrado por eles para iniciar as atividades em sala, conforme podemos analisar no excerto (NCJ22) a seguir:

(NCJ22): Foi observado que alguns alunos chegavam atrasados. Suas justificativas eram relacionadas à falta ou atraso de transporte público ou ao trânsito intenso naquele horário da manhã, primeiro dia de Horário de Verão.

Por entender que o tempo de aula é curto e que a sua utilização seria prejudicada pelo desânimo da turma, Janaína utilizou dinâmicas que demandavam a movimentação dos estudantes em sala de aula a fim de despertá-los, além da utilização de músicas e de objetos que pudessem influenciar a sua participação nas aulas.

“As crenças sobre aquisição de segunda língua de alunos e professores e suas ações moldam o contexto e são moldadas por ele” (BARCELOS, 2003, p. 194). É possível verificar que as ações dos alunos ao chegarem atrasados e demonstrando aparente cansaço influenciaram a ação da professora a utilizar estratégias de ensino que pudessem contornar a situação causada pela interferência desses agentes externos.

Entendemos que os professores precisam ser capazes de orientar as suas ações segundo suas crenças e também de acordo com as demandas que surgem de maneira inesperada em sala de aula para que os objetivos propostos por eles possam ser alcançados. No caso da participante, por já ter uma longa trajetória no ensino de línguas, acreditamos que sua experiência tenha lhe proporcionado um repertório de possibilidades suficiente para agir segundo tais demandas e, assim, atendê-las.

Os materiais

Utilizando o termo “Representações dos Aprendizes”, Holec (1987⁵¹, citado por BARCELOS, 2004, p. 130) refere-se a crenças como “suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos aprendizes e dos materiais de ensino”. Entendemos que a mesma definição se aplica às suposições dos professores sobre seus papéis e funções dos aprendizes e materiais de ensino.

⁵¹ HOLEC, H. The learner as manager: managing learning or managing to learn? In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Ed.). **Learner strategies in language learning**. London: Prentice Hall, 1987. p. 145-156.

No que se refere aos materiais de ensino, podemos considerar que algumas crenças de Janaína parecem se alinhar com suas ações em sala de aula. Sobre a utilização de materiais didáticos provenientes do Governo Federal, fizemos o seguinte recorte na nota de campo das aulas observadas:

(NCJ24): Não foi observada a utilização dos livros didáticos provenientes do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) do Governo Federal.

Janaína revelou a crença de que os livros didáticos disponibilizados pela instituição não contemplam as necessidades dos estudantes. Apesar de ter sido distribuído a eles, a professora preferiu produzir seus próprios materiais para trabalhar com a turma.

“Ao se verem sobrecarregados com as forças atuantes sobre a sala de aula, os professores podem adotar posturas que não condizem com o que pensam” (BARCELOS, 2006, p. 30). Apesar de lidar com “forças atuantes sobre a sua sala de aula”, como a impossibilidade de escolher o livro didático mais adequado às suas turmas, Janaína demonstra adotar uma postura condizente com sua crença sobre o livro didático, ou seja, de não utilizá-lo como suporte principal de suas atividades.

Como o material disponibilizado pelo Governo Federal não é voltado para cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, pressupomos que a ação de Janaína deva ter considerado esta restrição. Concordamos com a participante em adotar tal postura, apesar de considerarmos que a disponibilização de livros didáticos condizentes com a proposta dos cursos seja um grande aliado ao trabalho desenvolvido pelos docentes e alunos.

As crenças exercem um forte impacto no comportamento (BARCELOS, 2006) e, em muitos casos é possível observar um alinhamento entre ambos. Em relação às ações de Janaína, sua crença de que a produção de material didático vai ao encontro das necessidades dos alunos influencia o modo como ela utiliza uma grande variedade de materiais em suas aulas, conforme podemos verificar nos excertos (OJ25), (OJ26) e (NC27):

(OJ25) J: *You know my ball* (referindo-se ao objeto que seria utilizado em uma dinâmica do tipo batata quente).

A: Gente, passa direito essa bola!

J: *Ok, what happens when the ball stops?* O que acontece quando a bola para?

A: A pessoa vai ter que ir lá (ir ao quadro responder uma questão).

(OJ26) Colem nos cadernos a folha (de exercícios distribuída pela professora).

(NCJ27) Os recursos didáticos utilizados pela professora foram: quadro-branco, pincel colorido, caixa de som, *reaglia* e exercícios impressos.

Conforme exposto nos excertos anteriores, Janaína utiliza *reaglia* para a realização de dinâmicas de grupo, caixas de som, projetor, exercícios preparados por ela, além de materiais tradicionais como quadro e marcadores coloridos.

Além da crença da participante de que a produção de materiais didáticos vai ao encontro das necessidades dos alunos, suas ações também revelam a influência de suas experiências de aprendizagem e ensino de LI em cursos de idiomas em que ela tinha amplo acesso a vários tipos de materiais para suas aulas.

Conceição (2004) ressalta que as crenças, experiências e ações podem interligar-se de maneira que as experiências são capazes de influenciar as crenças, ao mesmo tempo em que as crenças podem modificar as ações. Nesse sentido, é possível verificar que as crenças, experiências e ações de Janaína sobre os materiais didáticos interligam-se e estabelecem uma coerência que se efetiva em suas ações em sala de aula.

Apesar de valorizar a diversidade de materiais didáticos, especialmente os produzidos por ela, a participante parece desconsiderar o uso do aparelho celular dos estudantes como potencial aliado para suas aulas, conforme mostra o excerto (OJ28):

(OJ28) A: *Morning!* (aluna que chegou atrasada)

P: *Come in. Put your mobile here* (apontando para uma caixa onde os aparelhos celulares dos estudantes eram mantidos durante a aula).

Podemos inferir que a ação da professora ao recolher os aparelhos celulares esteja alinhada com suas experiências como aprendiz ou ainda revelar a crença de que este não seja um recurso didático apropriado a ser explorado em salas de aula de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

Segundo Miccoli (2010, p. 135), “conceber o livro didático e as novas tecnologias como materiais de apoio e não como o centro de um programa de ensino é o primeiro passo para romper com a ditadura do material didático da qual o professor se sente refém”. Em nossa opinião, caso o uso de aparelhos celulares seja contextualizado aos objetivos da aula, ele pode se tornar um aliado ao processo de ensino-aprendizagem de línguas. Tendo em vista a ampla gama de aplicativos como dicionários, recursos de áudio, dentre outros, esses aparelhos poderiam contribuir para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos.

Todavia, reconhecemos que a cultura de aprender dos estudantes parece não ter incorporado tal prática e o que poderia ser uma forma de auxílio educacional pode se converter em um mecanismo de distração do foco das aulas. Nesse sentido, a investigação em crenças possibilita que os professores reflitam a respeito de suas crenças, inclusive sobre o uso de celular em sala de aula, experiências e ações e, conforme salienta Szundy e Cristovão (2008⁵², citado por HAYASHI; MUKAY, 2016), se engajem em questões que busquem transformações em favor dos aprendizes e dos próprios professores.

A avaliação

A crença da professora Janaína de que a avaliação é um desafio parece coincidir também com as crenças de seus alunos, conforme podemos observar no excerto (OJ29),

(OJ29) J: Yes. Então, big é um adjective. Bigger é o comparative. Small is the adjective, smaller is the comparative. Difícil transformar? Difícil?

A: Na prova, sim.

A crença de que a avaliação é um desafio é também observável na resposta da aluna ao dizer que “na prova sim” a resolução dos exercícios parece se tornar mais difícil. Nesse sentido, convém ressaltar que “a cultura de aprender línguas seja um dos principais fatores intervenientes no processo de ensinar e aprender línguas e como uma força potencial que se relaciona com a abordagem de ensinar⁵³ do professor conforme modelo proposto pela OGEL” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 12).

Além da avaliação em si, torna-se também desafio a ressignificação de crenças provenientes da cultura de aprender dos alunos pelo professor para tentar minimizar as interferências no processo de ensino-aprendizagem.

Consideramos importante que os professores possam dialogar com os alunos sobre a avaliação e, desta forma, procurar superar o desafio que é comum a ambos. Ao expor os objetivos da avaliação e sua importância para o processo de ensino-aprendizagem, os

⁵² SZUNDY, P. T. C.; CRISTOVÃO, V. L. L. Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: sequências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem. **Rev. Bras. Ling. Apl.**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 115-137, 2008.

⁵³ De acordo com Almeida Filho (1993, p. 17) a abordagem de ensinar “equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e, eventualmente, princípios sobre o que é linguagem humana, LE e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo, além de abranger também os conceitos de pessoa humana, sala de aula, e dos papéis representados de professor e aluno de uma nova língua”.

docentes poderão planejar cursos que sejam integrados com a avaliação e não a tornem um evento único e de caráter punitivo que, geralmente, ocorre ao final de cada bimestre.

No excerto (OJ30), é possível observar como as crenças dos estudantes sobre a avaliação geram expectativas e ansiedade em relação a esta etapa do processo de ensino-aprendizagem, seja ela uma avaliação rotineira de sala de aula ou proveniente de avaliadores externos:

(OJ30): A: É que eu tava falando pra ela da prova do ENEM que tem inglês e espanhol. O espanhol é mais difícil porque tem falso cognato. Falso cognato em espanhol é mais difícil que em inglês. Só isso.

P: O que são cognatos? Vocês já sabem.

A: Cognatos são palavras que num idioma parecem com o português, mas que, na verdade, na hora que você traduz não é a mesma coisa.

Borg (1998) afirma que as crenças dos professores sobre as expectativas de seus alunos têm um impacto poderoso na sua prática. Conforme pontua o autor, ao se deparar com as expectativas dos alunos sobre uma avaliação futura, Janaína age com o propósito de tranquilizá-los e reforçar que grande parte do que poderá ser avaliado já é de conhecimento deles, portanto, não há de se preocupar.

Conforme discutimos anteriormente, estabelecer condições de entendimento sobre os objetivos da avaliação e relacioná-los ao que os estudantes já aprenderam pode contribuir para que eles se sintam mais seguros frente à avaliação e, conseqüentemente, alcancem um desempenho melhor.

Ao analisar o excerto (NCJ31), percebemos que ele apresentava forte relação entre as experiências de Janaína como professora do EBTT, sua crença de que a avaliação deva ser processual e suas ações, conforme relatado pelo pesquisador por meio de nota de campo:

(NCJ31): A avaliação ocorria sempre que os estudantes eram convidados a participar da correção das atividades propostas. Ela disse que na próxima aula seria feito um ditado. A docente combinou com alguns estudantes um horário para que eles pudessem realizar uma atividade de recuperação de um teste aplicado anteriormente.

A relação entre a experiência, a crença e a ação de Janaína (NCJ31), vai ao encontro da sistematização proposta por Conceição (2004, p. 239) em que esses elementos “parecem interligados entre si, numa relação em que as experiências passadas influenciam as

crenças, que, por sua vez, influenciam as experiências presentes dos professores, influenciando, também, suas ações no ensino”.

Ao compreender a relação entre suas experiências, crenças e ações o professor poderá avaliar de que modo poderá (re) significar as suas práticas em sala de aula em busca de um ensino de qualidade.

5.4.3 Ações da participante Marina

O aluno

Em sua narrativa sobre suas experiências como aprendiz de LE, Marina relata ter assumido uma postura responsável e interessada frente aos estudos. Além de não pretender desapontar os pais que investiram em sua formação, ela passou a gostar da LI também. A participante revelou a crença de que os alunos dos cursos técnicos subsequentes passam, ao longo do curso, a demonstrar interesse pela aprendizagem da língua-alvo.

Desse modo, e em consonância com a experiência e a crença da participante, suas ações em sala de aula parecem potencializar o interesse já existente por parte de alguns alunos e de conseguir a adesão de outros, conforme podemos observar nos excertos (NCM32) e (NCM33):

(NCM32) O exercício entregue aos alunos continha um texto sobre a marca de vídeo games NINTENDO. [...] A maioria dos estudantes demonstrou conhecer a marca e começou a comentar sobre ela.

(NCM33) O grupo se interessou pela temática do texto – sobre uma marca de vídeo games – e passou a discutir de forma amistosa aspectos relacionados a ela.

Marina busca selecionar temas que sejam relacionados ao curso técnico e também ao interesse dos alunos e, assim, estimular os estudantes a participarem das discussões propostas em sala de aula. Nesse sentido, ao estimular os estudantes, as crenças e ações de Marina parecem contribuir para ressignificar as crenças de seus alunos, especialmente a crença de que eles não possuem habilidade para aprender inglês.

De modo semelhante ao que pressupomos ocorrer na sala de aula de Marina, no estudo de Allen (1996⁵⁴, citado por BARCELOS, 2001, p. 81) foi verificado que “as crenças do aluno tornaram-se mais similares às do seu professor, e isso afetou a percepção do aluno sobre seu sucesso na aprendizagem e as estratégias utilizadas por ele”.

⁵⁴ ALLEN, L. The evolution of a learner's beliefs about language learning. **CPALS**, Carleton, v. 13, p. 67-80, 1996.

Concordamos com a participante de que é preciso buscar mecanismos que sejam capazes de transformar as crenças dos alunos para que eles percebam sua potencialidade para a aprendizagem de línguas. Para nós, tais mecanismos proporcionam a vivência de novas experiências pelos aprendizes que, conseqüentemente, poderão contribuir para a mudança de suas crenças e ações em relação à aprendizagem da LI.

Ainda em relação à crença de Marina de que os alunos do curso técnico subsequente são comprometidos com a aprendizagem da LI, apresentamos o excerto (NCM34) com algumas observações do pesquisador:

(NCM34) A maioria não se manifestava oralmente na LI, mas demonstrava atenção ao acompanhar a correção.

Durante as aulas observadas, a maior parte dos estudantes demonstrou interesse e participação nas aulas. Eles respondiam aos questionamentos da professora, faziam as atividades, consultavam os celulares para checarem palavras desconhecidas e buscavam auxílio junto à professora e aos próprios colegas para o esclarecimento de questões relacionadas à aula. O comportamento dos estudantes naquelas aulas parecia ilustrar o relato das experiências de Marina de que eles passam a ter consciência da importância da LI ao longo do curso e, conseqüentemente, a demonstrar interesse pelas aulas.

Pudemos observar que as ações de Marina foram coerentes com o que foi registrado por meio de suas crenças e experiências, pois ela respeitou o ritmo da turma durante a resolução das tarefas, estimulou a participação dos presentes nas correções das atividades e monitorou seu desempenho tanto quando estavam reunidos em grupo quanto trabalhavam individualmente.

No que diz respeito ao fato de os alunos não se manifestarem oralmente na LI, este comportamento condiz com as crenças sobre aprendizagem levantadas pelo trabalho de Barcelos (2006), mas diverge dos resultados do trabalho de Félix (1998) em que os professores afirmam que a comunicação deva ser enfatizada.

Entendemos as dificuldades enfrentadas pelos professores ao ministrarem suas aulas em cursos técnicos devido ao pouco tempo destinado às aulas, à ênfase necessária na leitura (no caso do curso Técnico em Comércio), dentre outros. Todavia, julgamos necessário que os docentes busquem também desenvolver atividades que considerem a oralidade a fim de que os estudantes tenham uma experiência de aprendizagem integral, ou seja, que trabalhe todas as habilidades linguísticas, embora com foco naquelas que serão mais utilizadas por eles depois formados. A prática da oralidade, em nossa opinião, não impede o desenvolvido das

demais habilidades linguísticas, pelo contrário, ela pode colaborar para uma percepção maior do aluno sobre a língua-alvo.

O professor

As experiências de Marina como docente no EBTT apontam para o seu cuidado em relacionar o ensino da LI a temáticas relacionadas à futura profissão dos seus alunos de cursos técnicos subsequentes, além disso, sua crença de que o professor deva se valer da pesquisa em busca de soluções para os desafios de sala de aula pode ser observada nos excertos (OM35) e (OM36):

(OM35): Antes da gente começar a leitura do texto, antes da gente tentar procurar, eh, entrar no texto em si, a gente tem que observar o que a gente tem no texto, tá? Se nós temos algum conhecimento prévio sobre aquilo que está no texto. Então, quando vocês receberam o texto, teve gente que falou assim: ai, que legal (texto sobre marca de vídeo game)!

(OM36): Então, nós voltamos naquela estratégia de identificar a tipografia: os gráficos, os títulos, as figuras, né? A fonte de informação. Aí eu coloquei aqui embaixo.

No primeiro excerto a temática do texto é voltada para uma marca de *video-game* e no segundo, apesar da informação estar suprimida, é possível verificar na ““fonte da informação”” que se trata de um texto extraído de um sítio eletrônico dedicado a vendas pela internet. Além disso, Marina desenvolve seu trabalho baseado nos pressupostos teóricos e nas estratégias de ensino do ESP (*English for Specific Purposes*), inglês para fins específicos, mais reconhecido como inglês instrumental.

Barcelos (2004, p. 146) acrescenta que “assim como as estratégias e os estilos de aprendizagem, as crenças sobre aprendizagem fazem parte do arcabouço teórico que deve ser incluído na formação do profissional de línguas”. A nosso ver, o entendimento das crenças dos aprendizes propicia aos docentes um plano de ação mais efetivo para o ensino-aprendizagem de línguas.

Observamos também que algumas experiências de Marina se relacionam com suas ações em sala de aula e podem remeter à crença de que o ensino de línguas possui um papel social, como, por exemplo, em (OJ37):

(OM37): Então, quanto mais leitura vocês fizerem, mais conhecimentos vocês vão adquirir sobre um determinado assunto, tá? E não vão ser pegos de surpresa.

Barcelos (2011, p. 301) explica que “crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”. Concordamos com a autora e acrescentamos a influência que as crenças podem exercer nas ações.

No caso de Marina, suas experiências e sua crença na função social da LI refletem em suas ações de conscientização dos estudantes sobre a importância da leitura, não somente para os textos trabalhados em sala, mas para o acesso ao conhecimento de forma geral.

Os terceiros

Durante as observações das aulas da professora Marina, alguns fatores relacionados à influência dos terceiros agentes puderam ser observados, conforme nos excertos a seguir:

(OM38): M: Bom, a notícia boa é que a professora (cita o nome da colega), ela esteve aí outro dia e nós já conversamos, tá? E a notícia ruim que eu tenho pra contar pra vocês é que ela vai ficar com as turmas da tarde e eu vou ficar com as turmas da noite.

A: Mas não é uma notícia ruim não! É bom você continuar, porque se fosse mudar de novo aí é que eu ia achar ruim.

M: É sempre ruim ter que ficar mudando no meio do semestre.

No excerto (OM38), verificamos que a mudança de professores ao longo do semestre provocou um rompimento na rotina do grupo que precisou se adaptar às novas docentes. A influência de questões relacionadas à gestão da escola, como a que foi citada, vai ao encontro da crença de Marina de que os responsáveis pela administração escolar influenciam no processo de aprendizagem dos alunos e podemos acrescentar de ensino também.

Borg (2003⁵⁵, citado por BARCELOS, 2006, p. 30) afirma que “fatores contextuais podem inibir a habilidade do professor de adotar práticas que refletem suas crenças”. Concordamos com o autor e acrescentamos que fatores como o apresentado

⁵⁵ BORG, S. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what teachers think, know, believe and do. **Lang. Teac.**, Cambridge, v. 36, n. 2, p. 81-109, Apr. 2003.

anteriormente fazem com que o professor se adapte a um planejamento previamente estabelecido por um colega, o que pode inibir a adoção das práticas que refletem suas crenças.

As ações de Marina frente ao imprevisto gerado pela troca de professores foi a de contextualizar os fatos que resultaram no afastamento das duas primeiras professoras: a primeira havia saído para licença maternidade e sua substituta teve o contrato vencido. Com a volta da professora afastada, ela e Marina organizaram a divisão dos grupos.

Concordamos com os procedimentos adotados pela participante, apesar de reconhecermos que as trocas ocasionadas ao longo do semestre puseram em risco o curso oferecido. Apesar das dificuldades, as professoras conseguiram dar continuidade ao curso sem rompimento aparente no planejamento inicial.

Em suas crenças sobre a influência de terceiros agentes, Marina destacou que o pouco tempo destinado às aulas de LI são obstáculos que precisam ser enfrentados, conforme pode ser observado nos excertos a seguir:

(OM39): [...] nós estamos um pouquinho atrasados porque eu já tinha que ter distribuído pra vocês os tópicos sobre o seminário pra vocabulário técnico pra comércio.

(OM40): Esse exercício aqui [...] era pra gente se deslocar pra biblioteca (...) só que se der tempo a gente faz isso.

(OM41): O grupo vai ter dez minutos pra vir aqui apresentar [...].

(OM42): A: Professora, ou eu chego atrasada ou eu vou perder o emprego [...] Porque se eu saio antes, dá desconto no meu salário. [...].

M: Eu vou trocar com o professor (cita o nome do colega que ministraria aula nos horários finais). Eu vou ficar com os horários depois do intervalo e a gente fica até dez e meia.

A: Não quer ficar até oito horas da manhã, não? (risos).

Vários fatores contextuais, como poucas horas semanais para o estudo da LI, podem afetar a prática dos professores. Segundo Borg (2003, citado por BARCELOS, 2006, p. 29) “as crenças e as práticas dos professores são mutuamente informativas com os fatores contextuais tendo um papel importante em determinar até que ponto os professores conseguem programar a instrução de acordo com as suas crenças”.

Conforme apontado por Barcelos (2006), a crença de que o tempo das aulas é insuficiente e as ações promovidas pela participante para poder atingir seus objetivos ilustram como os fatores contextuais podem afetar o processo de ensino e também de aprendizagem da LI.

Por Marina ter sido aluna e professora de centros de línguas, podemos inferir que suas experiências em relação ao tempo das aulas de LE sejam tomadas como referência para as aulas no EBTT. Nesse sentido, consideramos importante que a participante busque adaptar seu planejamento de aula com vistas a proporcionar experiências significativas para seus alunos em relação à aprendizagem da LE.

Além disso, incentivar e dirigir os estudantes a buscarem formas de contato com a LE fora da sala de aula pode servir para ampliar o contato dos estudantes com a LI e contribuir para seu processo de aprendizagem.

Os materiais

As crenças de Marina sobre os materiais didáticos revelaram que eles precisam ser motivadores e suas experiências no EBTT expõem que a sua utilização é determinada pela necessidade apontada pelos cursos técnicos. Por essas razões, as ações da participante parecem coincidir tanto com suas crenças quanto com suas experiências sobre os materiais, conforme pode ser observado em (OM43):

(OM43): Quem quiser saber mais sobre a Nintendo, aí tem uma página enorme na internet que conta toda a história da Nintendo, que mostra os vídeo-games que foram desenvolvidos pela Nintendo, como que ela cresceu. Depois, como que ela funciona no mercado brasileiro. Tudo em português para vocês terem mais informações sobre a Nintendo.

(OM44) A: Olha, que legal! Saudade do Atari. Você jogou também professora, o Atari? Futebol, professora!

M: Nossa, gente. Esses meninos são cheios de intimidade! (risos).

De acordo com Miccoli (2010, p. 153), “o melhor material é aquele preparado pelo professor para seus alunos”. Os demais são limitados ou inadequados à realidade de ensino vivenciada pelo professor. Conforme aponta a autora, Marina produz seus materiais com temas que motivam os estudantes, como o texto sobre uma marca de *video-games* que, por sua vez, está também relacionado às atividades de um técnico em comércio. Ademais, como forma de motivar e incentivar os estudantes a buscarem outros recursos fora da sala de aula, a participante disponibiliza endereços eletrônicos nos textos por ela distribuídos como complemento e apoio para os materiais didáticos.

Concordamos com as práticas da participante e ressaltamos que a motivação para a busca de formas de aprendizagem para além da sala de aula deva ser uma constante nas práticas dos professores. Desse modo, os alunos poderão utilizar as estratégias de leitura, por

exemplo, aprendidas em sala de aula e praticá-las segundo seu ritmo e interesse, contribuindo assim para a melhoria de seu processo de aprendizagem.

Segundo as experiências de Marina no EBTT, as necessidades expressas pelos cursos técnicos determinam o tipo de material que será desenvolvido por ela. Nos excertos (OM45) e (OM46), podemos verificar que as ações da informante são influenciadas por essas experiências ao determinar especificidades relacionadas à temática do material didático, seus objetivos, os gêneros textuais utilizados, sua fonte, dentre outros aspectos:

(OM45): M: Tem data, tem nome do escritor? Da onde foi tirado esse texto?

A: Da internet.

M: Da internet. De qual lugar da internet?

A1: *E-commerce time*.

M: E-commercetime.com. Uma revista eletrônica que trata somente de business e e-commerce. *Ok?* Qual é o tipo de texto? Isso aí é uma reportagem, é um artigo que trata de assunto de *e-commerce*? Não é uma propaganda.

A2: Notícia, sei lá!

M: É uma propaganda?

A: Notícia?

M: É uma notícia.

(OM45): M: E essas palavras vocês vão levar pra casa ou vão se reunir em grupo. Vão olhar na internet, procurar no dicionário de termos técnicos e vão atribuir um sentido para cada uma dessas palavras, *OK?*

Miccoli (2010, p. 153) afirma que “o ponto de equilíbrio entre a ausência do material, uma possibilidade real em contextos públicos, ou o material adotado, ou ainda a exploração do uso de novas tecnologias e as necessidades dos estudantes constitui-se como o desafio a superar nessa área”.

Concordamos com a autora Miccoli (2010) e acrescentamos que, muitas vezes, os materiais produzidos pelos professores não são avaliados por outros professores antes de serem utilizados em sala de aula. A oportunidade de pilotá-los seria, em nossa opinião, uma maneira de evitar equívocos capazes de desvirtuar os objetivos propostos para o curso e, conseqüentemente, trazer dificuldades para o processo de ensino-aprendizagem.

Entendemos que a criação de um fórum dos professores de LI dos *campi* do IFB possa ser uma alternativa para a discussão de questões como essa e também um espaço para o desenvolvimento de pesquisa nesse contexto de ensino.

A avaliação

No que diz respeito às crenças de Marina sobre a avaliação, elas revelam que a avaliação formativa é mais eficaz em observar a aprendizagem dos alunos. Esse tipo de avaliação tem como princípio a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. “Primeiramente, por buscar conhecer o aprendiz e analisar a sua aprendizagem durante todo o processo para, posteriormente, julgar de maneira global o resultado desse processo” (ÁVILA, 2015, p. 122). Nesse sentido, as experiências da informante com avaliação no EBTT demonstram que ela busca utilizar diversas formas para avaliar os aprendizes.

Tanto as crenças quanto as experiências de Marina demonstram ser coerentes com suas ações em sala de aula, conforme podemos observar nos excertos (OM46) e (OM47):

(OM46): Então, vamo lá. De preferência com caneta vermelha, tá? Então, hoje você vai fazer o papel do avaliador. Você não tá com seu trabalho, você tá com o trabalho de um colega. Então, com o seu trabalho você já tem que prestar atenção, tomar cuidado, com o do seu colega você tem mais ainda, porque o seu colega vai querer saber por quê ele errou, né? E se você corrigiu correto a pontuação dele, tudo direitinho. Combinado?

(OM47): M: Então, hoje, nós vamos entrar nesse assunto, nós vamos formar os grupos e eu vou distribuir o vocabulário e nós vamos acertar o dia da apresentação. Eu vou explicar pra vocês o que que é, tá bom? Ninguém precisa ficar preocupado e nem ficar nervoso.

A: Já estou nervosa!

M: Já estão nervosos, né?

A: Já.

M: É só começar a trabalhar que fica nervoso. (risos).

A: Já tô ficando emocionada, já, professora.

Em (OM46), Marina utiliza uma forma diferente de avaliar, pois os alunos ficam responsáveis pela correção das avaliações dos colegas. Observamos que os estudantes manifestaram interesse na proposta da professora e tiveram cuidado ao realizar as marcações nos documentos dos pares.

Entendemos que essa estratégia seja capaz de contribuir para o desenvolvimento de um olhar diferenciado dos estudantes sobre o processo avaliativo, pois ao corrigir, eles assumem a postura do professor e têm a possibilidade de observar quais foram as dificuldades encontradas pelos colegas, os erros cometidos por eles e também qual é a perspectiva do corretor ao analisar uma prova. Essa compreensão sobre a avaliação pode

tranquilizá-los, de certo modo, pelo fato de compreenderem uma parte importante de seu funcionamento.

Ávila (2015, p. 122-123) advoga que “a avaliação deva ser entendida como parte do processo de ensino-aprendizagem e, como tal, possibilita a tomada de decisão e a melhoria da qualidade de ensino, informando as ações em desenvolvimento e a necessidade de regulações constantes”. Para a autora Ávila (2015), a avaliação, com esses objetivos, busca identificar as falhas e lacunas no processo de ensino e aprendizagem quando ainda é possível revertê-las.

Concordamos com a pesquisadora e ressaltamos que o envolvimento dos estudantes no desenvolvimento da avaliação, como proposto por Marina em (OM46), ou em avaliações coletivas como em (OM47), sejam alternativas viáveis que colaboram para a desconstrução das crenças de que ser avaliado significa ser exposto a situações causadoras de ansiedade e insegurança (OM47).

5.4.4 Quadro resumo com as ações dos participantes

Ações:	Categoria:
<ul style="list-style-type: none"> - Utilizam estratégias de ensino diversificadas; - Encorajam os alunos a enfrentar as dificuldades; - Retomam as explicações dos conteúdos já trabalhados; - Motivam o uso da LI; - Buscam aproveitar o conhecimento prévio dos alunos; - Respeitam o ritmo da turma; - Esclarecem as dúvidas individualmente, após explicações gerais; - Estimulam os alunos nas correções das atividades. 	Aluno
<ul style="list-style-type: none"> - Motivam e tratam os alunos com afetividade; - Utilizam teorias gramaticais para sanar dúvidas dos alunos; - Cobram a utilização oral da LI; - Monitoram as atividades desenvolvidas pelos alunos. - Utilizam dinâmicas para trabalhar vocabulário e pronúncia. - Utilizam princípios do ESP. - Utilizam textos relacionados à área técnica. - Enfatizam a importância da leitura para a interpretação de textos. 	Professor
<ul style="list-style-type: none"> - Ajustam as aulas de acordo com o funcionamento dos recursos didáticos; - Recorrem aos servidores dos campi para colaborar com o funcionamento dos recursos didáticos; - Cronometram o tempo destinado às atividades propostas; - Organizam a sala de aula em círculos; - Autorizam a entrada de alunos atrasados; - Contextualizam os fatos relacionados a problemas da gestão da escola para os alunos. - Adaptam as atividades segundo a disponibilidade de tempo das aulas. 	Terceiros
<ul style="list-style-type: none"> - Produzem materiais didáticos para maximizarem o tempo das aulas; - Utilizam materiais didáticos para motivar os alunos; - Utilizam músicas para o ensino da gramática e para motivar os alunos à prática oral; 	Material didático

Ações:	Categoria:
<ul style="list-style-type: none"> - Recolhem os aparelhos celulares dos alunos; - Produzem materiais didáticos que motivam os alunos a buscarem informações que vão além do texto. - Seleccionam textos da área que despertam o interesse dos alunos; - Elaboram materiais conforme as especificidades do curso oferecido. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Utilizam provas de modo tradicional; - Avaliam os alunos de modo processual; - Reforçam e reconhecem o que os alunos já sabem; - Aplicam provas de recuperação; - Permitem que os alunos corrijam as avaliações dos colegas sob sua supervisão; - Utilizam avaliações individuais e em grupos; - Utilizam diferentes instrumentos avaliativos. 	Avaliação

Fonte: Elaborado pelo autor.

5.5 As relações entre as crenças, experiências e ações dos participantes

Relações entre crenças, experiências e ações certamente existem, mas não ocorrem de forma linear, como poderíamos supor e conforme discutido no item anterior.

Algumas crenças parecem ser reveladas nas ações, como ocorre com o uso do celular (profa. Janaína).

A seguir, é possível visualizarmos as crenças, experiências e ações dos participantes sobre as categorias que foram propostas por este estudo e verificar suas correlações.

	CRENÇAS	EXPERIÊNCIAS	AÇÕES
A L U N O S	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos mais jovens possuem mais facilidade para a aprendizagem da LE. - Os alunos possuem diferentes formas de aprendizagem; - Os alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio não se comprometem com o ensino de inglês; - Os alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio não aprendem inglês por pensarem que não possuem aptidão para a aprendizagem desta língua; - Os alunos dos cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio não aprenderam inglês no Ensino Fundamental; - Os alunos dos cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio são comprometidos com a aprendizagem da LI. 	<ul style="list-style-type: none"> - Afetivas diretas; - Cognitivas diretas; - Sociais diretas; - Anteriores indiretas; - Contextuais indiretas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizam estratégias de ensino diversificadas; - Encorajam os alunos a enfrentar as dificuldades; - Retomam as explicações dos conteúdos já trabalhados; - Motivam o uso da LI; - Buscam aproveitar o conhecimento prévio dos alunos; - Respeitam o ritmo da turma; - Esclarecem as dúvidas individualmente, após explicações gerais; - Estimulam os alunos nas correções das atividades.

	CRENÇAS	EXPERIÊNCIAS	AÇÕES
PROFESSORES	<ul style="list-style-type: none"> - O professor deve ser motivador do processo de aprendizagem dos alunos; - O professor deve se valer da pesquisa para buscar solucionar problemas de sala de aula; - O professor precisa cobrar resultados dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sociais diretas; - Pedagógicas diretas; - Conceptuais indiretas; - Contextuais indiretas; - Futuras indiretas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Motivam e tratam os alunos com afetividade; - Utilizam teorias gramaticais para sanar dúvidas dos alunos; - Cobram a utilização oral da LI; - Monitoram as atividades desenvolvidas pelos alunos. - Utilizam dinâmicas para trabalhar vocabulário e pronúncia. - Utilizam princípios do ESP. - Utilizam textos relacionados à área técnica. - Enfatizam a importância da leitura para a interpretação de textos.
TEORIAS	<ul style="list-style-type: none"> - O curso de línguas é o melhor lugar para se aprender a LI; - Os colegas de trabalho são (des) motivadores das práticas docentes; - O tempo destinado ao ensino da LI é insuficiente; - Os responsáveis pela gestão da escola influenciam no processo de aprendizagem dos alunos; - A estrutura física da escola influencia no processo de aprendizagem dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sociais diretas; - Conceptuais indiretas; - Contextuais indiretas; - Anteriores indiretas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ajustam as aulas de acordo com o funcionamento dos recursos didáticos; - Recorrem aos servidores dos campi para colaborar com o funcionamento dos recursos didáticos; - Cronometram o tempo destinado às atividades propostas; - Organizam a sala de aula em círculos; - Autorizam a entrada de alunos atrasados; - Contextualizam os fatos relacionados a problemas da gestão da escola para os alunos. - Adaptam as atividades segundo a disponibilidade de tempo das aulas.
MATERIAIS	<ul style="list-style-type: none"> - Os materiais didáticos devem ser motivadores; - Os materiais didáticos devem ser diversificados; - O livro didático oferecido pela instituição não contempla as necessidades dos estudantes; - A produção de materiais didáticos vai ao encontro das necessidades dos estudantes; - A produção de materiais didáticos é um desafio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Afetivas diretas; - Pedagógicas diretas; - Conceptuais indiretas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Produzem materiais didáticos para maximizarem o tempo das aulas; - Utilizam materiais didáticos para motivar os alunos; - Utilizam músicas para o ensino da gramática e para motivar os alunos à prática oral; - Recolhem os aparelhos celulares dos alunos; - Produzem materiais didáticos que motivam os alunos a buscarem informações que vão além do texto. - Selecionam textos da área que despertam o interesse dos alunos; - Elaboram materiais conforme as especificidades do curso oferecido.

	CRENÇAS	EXPERIÊNCIAS	AÇÕES
AVILA	<ul style="list-style-type: none"> - A avaliação deve contemplar todo o conteúdo ministrado pelo docente; - A avaliação oral deve ser contemplada nos cursos de nível técnico; - A avaliação é processual; - A avaliação é um desafio para os alunos; - A avaliação oral é um desafio para professores; - A avaliação apresenta um caráter subjetivo e ela é responsabilidade do professor; - A avaliação formativa é mais eficaz em verificar a aprendizagem do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Afetivas diretas; - Pedagógicas diretas; - Anteriores indiretas; - Conceptuais indiretas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizam provas de modo tradicional; - Avaliam os alunos de modo processual; - Reforçam e reconhecem o que os alunos já sabem; - Fazem ditados; - Aplicam provas de recuperação; - Permitem que os alunos corrijam as avaliações dos colegas sob sua supervisão; - Utilizam avaliações individuais e em grupos; - Utilizam diferentes instrumentos avaliativos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

5.6 Análise das entrevistas sobre os encaminhamentos propostos pelos participantes

Neste item, apresentamos a análise dos dados levantados por meio de uma segunda entrevista semiestruturada realizada junto aos participantes deste estudo. Esse instrumento teve como objetivo levantar informações que pudessem responder à nossa quarta pergunta de pesquisa: Quais encaminhamentos para o ensino-aprendizagem de inglês em cursos técnicos podem ser gerados a partir dos relatos dos participantes?

Para darmos voz aos informantes para que eles pudessem se manifestar sobre os encaminhamentos solicitados, fizemos a eles o seguinte questionamento: “Com base em sua prática pedagógica nos cursos técnicos do IFB, quais seriam os encaminhamentos que você daria para professores que já atuam ou que venham a atuar nesta instituição ou instituições com perfil semelhante?”.

Após a transcrição das gravações das entrevistas, fizemos a leitura dos textos e destacamos excertos com os encaminhamentos propostos pelos participantes. Em seguida, categorizamos os fragmentos segundo as macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (1994) e fizemos a sua análise com base nos pressupostos teóricos apresentados no Capítulo 3, item 3.3.

No que diz respeito à classificação dos excertos, eles foram identificados da seguinte forma: E2 corresponde aos dados levantados por meio da entrevista semiestruturada apresentada neste item. P, M e J correspondem às iniciais dos nomes dos participantes e os números em seguida enumeram a ordem em que os excertos apareceram neste texto.

Maximizar oportunidades de aprendizagem (tratando a sala de aula como uma prática social conjunta entre professor e alunos)⁵⁶

Esta macroestratégia trata o ensino como “um processo de criação e utilização das oportunidades de aprendizagem, um processo em que os professores precisam encontrar um equilíbrio entre o seu papel como orientadores do ensino e como mediadores da aprendizagem” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 545). Segundo essa macroestratégia, “os professores devem ser tanto criadores quanto utilizadores de oportunidades de aprendizagem criadas pelos estudantes” (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 33), ou seja, os docentes devem manter-se atentos para as oportunidades que surgem em sala de aula.

No que diz respeito à criação das oportunidades de aprendizagem, os participantes revelaram algumas microestratégias durante suas entrevistas que podem ser consideradas como tal.

No excerto E2P1, Paulo considera que desenvolver diversos tipos de atividades e buscar atribuir a elas um caráter dinâmico são encaminhamentos que devem ser considerados por docentes que atuam com a LI em cursos técnicos. Nas palavras do participante:

Levando em consideração que esses alunos tem uma carga horária muito maior do que os outros alunos da SEDF, a gente precisa levar em consideração que as aulas precisam ser muito dinâmicas, porque senão esses alunos não dão conta de permanecer no curso. Então, a maior possibilidade, a maior diversidade que nós tivermos de possibilidade de trabalhar métodos distintos, a gente precisa trabalhar. (E2P1).

Kumaravadivelu (1994) afirma que como criadores de oportunidades de aprendizagem, é crucial que os professores encontrem um equilíbrio entre seus papéis como planejadores de ações voltadas ao ensino e seus papéis como mediadores de ações de aprendizagem. Nesse sentido, Paulo (E2P1) ao desenvolver diversos tipos de atividades parece confirmar sua busca em relação ao equilíbrio expresso pelo autor Kumaravadivelu (1994). Entendemos que atividades dinâmicas sejam meios interessantes para conseguir motivar os estudantes, principalmente de cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio, que vão para a sala de aula após suas atividades laborais. A diversidade também pode contribuir para motivar os estudantes, tendo em vista que diferentes tipos de aprendizes podem ser beneficiados com tais práticas.

⁵⁶ Para explicitar as definições das macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (1994), inserimos um breve resumo de cada uma delas em parênteses conforme proposto por Leffa (2012).

Paulo também considera importante que os professores que atuam em cursos técnicos considerem em seu planejamento atividades que possam ser empregadas como alternativas no caso de eventualidades ocorridas em sala de aula, é o que o participante chama de Plano B. Em suas palavras:

Segundo, sempre ter um plano B. Às vezes, por algum motivo, seja ele tecnológico ou pessoal, enfim, né? Sempre tem algum problema que pode acontecer, então você tem sempre que ter um plano B pra poder substituir essa atividade que você propôs, às vezes, pode não dar certo. (E2P2)

Paulo parte do pressuposto de que, se seu planejamento não funcionar, ele não pode estar despreparado para dar continuidade à sua aula. Nesse sentido, por meio de uma observação contínua de suas ações em sala de aula, ele se mostra capaz de contornar as situações em que o planejamento começa a falhar. Nesse sentido, “a criação de oportunidades de aprendizagem efetivas precisa considerar, por parte do professor, a vontade de modificar seus planos de aula continuamente por meio de *feedback*” (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 33). Conforme aponta Kumaravadivelu (1994), Paulo demonstra disposição em redirecionar seu planejamento e suas ações conforme o *feedback* de seus alunos.

A participante Marina aponta como possibilidade de maximizar as oportunidades de aprendizagem o desenvolvimento de atividades interdisciplinares entre a língua inglesa e as disciplinas específicas das áreas técnicas. Segundo a participante:

A outra questão também muito interessante que eu pude observar, seria envolver, não, seria a possibilidade de desenvolver atividades que desenvolvessem interdisciplinaridade dentro do curso. Por quê? Porque a partir do momento que o aluno começa a observar que aquilo que ele tá aprendendo da língua inglesa também está relacionado com uma outra disciplina, ele passa a valorizar e passa a ver um significado maior dentro daquilo que ele tá aprendendo. Então, a interdisciplinaridade entre a língua e outras disciplinas seria muito importante também, ser capaz de fazer esse trabalho. E2M3 (Marina).

Ao criar a possibilidade de um trabalho interdisciplinar, Marina consegue perceber o resultado de sua proposta no comportamento dos estudantes: “ele passa a valorizar e passa a ver um significado maior dentro daquilo que tá aprendendo”. Nesse sentido, as ações de Marina vão ao encontro dos pressupostos de que “os professores não podem ignorar qualquer contribuição oriunda do discurso de outros parceiros que também estão engajados no processo de criar e utilizar oportunidades de aprendizagem” (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 33). Nesse caso, a docente aproveita as oportunidades de aprendizagem demonstradas pelos estudantes. Entendemos que tal prática contribua também para ampliar o contato dos aprendizes com a LI e proporcioná-los experiências com a LE que extrapolem a sala de aula.

Os professores podem promover a autonomia dos estudantes encorajando-os a assumir o papel de minietnógrafos para que eles possam investigar e compreender como as regras e o uso da língua são socialmente estruturados e também explorar aos interesses de quem essas regras servem (KUMARAVADILEVU, 2001, p. 547).

Ao incentivar que os estudantes busquem informações além das que lhes são apresentadas em sala de aula, Marina os coloca em condição de compreender os aspectos mencionados pelo autor Kumaravadivelu (2001) e os alça a uma condição de aprendizes autônomos também.

No sentido de também aproveitar as oportunidades de aprendizagem demonstradas pelos estudantes, Marina busca fazer um levantamento sobre o perfil do estudante para que ela possa realizar seu planejamento com base em suas necessidades ou potencialidades, conforme pode ser observado em E2M4:

Então, o primeiro encaminhamento que eu senti que poderia me ajudar muito e que eu sugiro que se faça como uma tentativa, uma experiência, seria a aplicação de um questionário de *need analysis* pra conhecer melhor esse aluno que está ingressando no ensino técnico. Por meio desse questionário, onde seriam feitas perguntas não somente relacionadas à parte de conhecimento da língua, mas também do conhecimento pessoal, social, econômico pra identificar o tipo de clientela que a gente tá trabalhando pra verificar se aquele conteúdo que foi colocado no cronograma de ensino vai atender aquela clientela que tá matriculada naquele semestre no curso. (E2M4).

Ao buscar compreender as necessidades de seus alunos, Marina coaduna com um dos pressupostos da Pedagogia do Pós-Método de que é necessário “facilitar o avanço de uma educação linguística sensível ao contexto e baseada em um entendimento real do contexto linguístico local, sociocultural e também das particularidades políticas” (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 537). Compreendemos que o conhecimento prévio das características dos aprendizes seja o ponto de partida para um planejamento que considere as especificidades locais.

Facilitar a interação negociada (com o professor e com os colegas para acelerar a compreensão e construção de sentido, usando, por exemplo, atividades em grupo)

Esta macroestratégia refere-se à interação aluno-aluno, aluno-professor que ocorre em sala de aula. A interação negociada significa que o aprendiz deve estar ativamente envolvido no esclarecimento, confirmação, compreensão, pedidos, ajustes, reações e tomada de turnos. Ela também significa que “deve ser dada ao aprendiz a liberdade e encorajamento para que ele inicie o turno de fala e não simplesmente reaja e responda quando provocado”

(KUMARAVADIVELU, 1994, p. 34). Tendo em vista a definição desta macroestratégia, pudemos observar que a utilização de jogos em sala de aula, conforme relatada por Paulo em E2P5, pode ser considerada como uma microestratégia que condiz com as características relatadas:

Através dessa proposta de *games*, porque isso estimula não só o raciocínio dos alunos, mas o engajamento entre os grupos, né? Estimula aquela competição de maneira mais saudável, então eu penso que isso é bastante importante. (E2P5)

Embora não haja ainda evidências conclusivas que demonstrem qualquer relação entre a interação negociada e o desenvolvimento da língua, há fortes evidências que sugerem que os aprendizes de uma L2 precisam ter oportunidades para a interação negociada para que possam acelerar sua compreensão e produção (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 34).

Nesse sentido, entendemos que os jogos possam engajar os estudantes em grupos (interação aluno-aluno) e também com o professor (interação aluno-professor) que será o responsável pelo estabelecimento das regras a serem observadas.

Entendemos que os jogos, além de estimular as interações negociadas, podem proporcionar um ambiente favorável ao ensino-aprendizagem de línguas pelo fato de agregarem os estudantes em torno de objetivos comuns. Ademais, sua utilização pode ser voltada a diversos objetivos propostos pelo docente como o ensino de gramática, vocabulário, pronúncia, ou mesmo a integração entre as quatro habilidades linguísticas.

Minimizar mal-entendidos (entre as intenções do professor e as interpretações do aluno)

A terceira macroestratégia proposta pela Pedagogia do Pós-Método refere-se à tentativa do professor em minimizar mal-entendidos, ou seja, é preciso que o docente perceba se há alguma discrepância entre a sua intenção e a interpretação feita pelo aluno. Kumaravadivelu (1994) observa que o impacto que as atividades em sala de aula terão no processo de aprendizagem dependem tanto da interpretação do estudante em relação à intenção do professor. Para Kumaravadivelu (1994, p. 35), “é importante que os docentes se sensibilizem em relação às origens dos mal-entendidos que podem ocorrer entre a intenção do professor e a interpretação do aluno”.

No sentido de que o professor possa evitar os mal-entendidos oriundos da falha de comunicação com os aprendizes, Paulo busca compreender as dificuldades de acesso e permanência de seus estudantes nos cursos técnicos do IF. Segundo o participante:

Eu penso que o professor tem que ter muita paciência com esses alunos, porque acontecem situações constrangedoras que podem ser evitadas se o professor for um pouquinho mais flexível e se botar no lugar do aluno e pensar que é muito difícil pra ele ficar ali o dia inteiro. E2P6 (Paulo).

Kumaravadivelu (1991) explica que uma das fontes em potencial para que ocorra mal-entendidos é de ordem atitudinal, em outros termos, é uma fonte que se refere às atitudes dos atores em relação à natureza do ensino e aprendizagem da LE, da cultura da sala de aula e do papel das relações desses atores. No caso de Paulo, ao buscar compreender as dificuldades de acesso e permanência dos estudantes nos cursos técnicos, sua atitude em relação ao planejamento de seu curso e suas ações em sala de aula parecem ser revistas e também flexibilizadas.

Concordamos com a posição do participante em buscar se sensibilizar com as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e entendemos que ela seja fundamental para que eles possam ser motivados a permanecer e se engajar nos cursos de LI e, conseqüentemente, nos cursos técnicos de modo geral.

A professora Janaína também procura conhecer o seu “público” como forma de minimizar mal-entendidos, conforme pode ser observado em E2J7:

Então, mas aí também, tem a ver com a realidade, com o público que nós estamos recebendo e é outra clareza que é necessária, né? E2J7 (Janaína).

Kumaravadivelu (1991) aponta que outra fonte potencial para a origem de mal-entendidos tem caráter linguístico, ou seja, ela refere-se ao repertório sintático, semântico e conhecimento pragmático da língua-alvo – que é minimamente demandado do estudante para que ele possa participar das interações em sala de aula. Desse modo, Janaína aponta que o conhecimento de seu público-alvo pode evitar práticas pedagógicas equivocadas em sala de aula.

Entendemos que o conhecimento prévio do perfil dos estudantes seja um dos pilares para o planejamento de um curso de LE. Tal conhecimento pode nortear as práticas de sala de aula adotadas pelos professores e também evitar os mal-entendidos que podem ocorrer por meio de falhas na comunicação com os aprendizes.

No caso do IFB, de modo específico, em que não ocorre um processo seletivo convencional – os ingressantes nos cursos técnicos passam por um sorteio de vagas – é possível verificar que os alunos apresentam expressiva heterogeneidade em relação ao conhecimento da LE e formações prévias distintas, daí a importância de se averiguar o perfil dos estudantes antes do início dos cursos de LI.

Ativar a heurística intuitiva (fornecendo *input* linguístico suficiente para que os alunos possam chegar às regras da língua pela autodescoberta)

Ao invés de trabalhar com exemplo de estruturas gramaticais organizadamente explícitas, a Pedagogia do Pós-Método sugere que os professores devam buscar ativar a heurística intuitiva dos estudantes. Essa microestratégia sugere que o professor proporcione aos alunos dados textuais ricos para que os aprendizes possam inferir e internalizar o uso das regras gramaticais e do uso comunicativo e também se refere ao auxílio dos professores na construção da compreensão gramatical dos alunos (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 545).

Uma forma de ativar a heurística intuitiva do aprendiz seria a de prover dados textuais suficientes para que ele possa inferir certas regras gramaticais destacadas pelo docente. Assim, grande parte da informação gramatical pode ser convertida, não diretamente por meio de regras, mas indiretamente por meio de exemplos. Os estudantes então deveriam ser encorajados a descobrir quais seriam os padrões prevalentes da regra nos exemplos propostos (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 36).

Entendemos que a proposta do autor seja a de promover condições para que os aprendizes possam, indutivamente, chegar ao entendimento das estruturas gramaticais ao invés de receber explicações sobre elas.

Em consonância com a proposta de Kumaravadivelu (1994), Paulo utiliza jogos também para que o entendimento das estruturas gramaticais possa ocorrer de modo intuitivo por parte dos aprendizes. De acordo com o participante:

Os games em sala de aula são propostas muito interessantes porque você pode trabalhar vocabulário, você pode trabalhar com as funções linguísticas mais completas, né? E2P7 (Paulo).

Entendemos que os jogos estimulam a autonomia dos estudantes e são instrumentos capazes de proporcionar o contato deles com determinadas estruturas linguísticas por várias vezes, de modo que “a estrutura da língua possa ser observada, assim como seu sentido (estrutural, lexical e sociocultural) que também passa a ser indutivamente apropriado por meio do uso em diversas situações” (RIVERS, 1964⁵⁷, citado por KUMARAVADILEVU, 1994, p. 36). Concordamos com o posicionamento do referido autor e destacamos a versatilidade com que os jogos podem ser utilizados com vistas ao desenvolvimento do processo de aprendizagem da LE.

⁵⁷ RIVERS, W. M. **The psychologist and the foreign language teacher**. Chicago: University of Chicago Press, 1964. 212 p.

Promover o desenvolvimento da consciência linguística (não com base nas regras tradicionais da gramática, mas por meio de atividades que evidenciem também a importância da língua em seus aspectos formais)

“O desenvolvimento da consciência linguística é definido como a sensibilidade para e a consciência da natureza da língua e seu papel na vida humana” (HAWKINS, 1984⁵⁸; JAMES; GARRET, 1991⁵⁹, citado por KUMARAVADILEVU, 1994, p. 37). No contexto específico do ensino-aprendizagem, ele refere-se à “tentativa deliberada de chamar a atenção do aluno para as propriedades formais da L2 com o intuito de fomentar o grau de esclarecimento necessário para promover a aprendizagem sua aprendizagem” (KUMARAVADILEVU, 1994, p. 37). Nesse sentido, a gramática é encarada como um meio para o desenvolvimento da L2 e não um fim. O ensino tradicional da gramática é focado no professor, linear e hierárquico; o baseado no desenvolvimento da consciência linguística é focado no aluno, cíclico e holístico. As estratégias baseadas na gramática enfatizam a memória, regras específicas e articulação de regras. Já no outro modelo, as estratégias enfatizam o entendimento, os princípios gerais e experiências operacionais.

Com base na caracterização dessa macroestratégia, entendemos que a utilização de músicas em sala de aula pelos professores pode funcionar como uma microestratégia para atingir os objetivos propostos. De acordo com o participante Paulo:

Se você tem facilidade para poder trabalhar com músicas, né, que vá ali mexer com a autoestima do aluno, que vá propiciar um contexto mais lúdico, vai trazer uma descontração para aquela aula, mas levando em consideração que sempre todo trabalho que é feito em sala de aula, ele tem um objetivo [...] quando vou escolher uma letra de uma música, eu sempre procuro não só o conteúdo gramatical, mas a mensagem também que está sendo trabalhada ali. (E2P8).

Paulo considera que o uso de músicas deva ser permeado por objetivos explícitos por parte do professor e que “o conteúdo gramatical” pode também ser abordado pelo professor. Podemos perceber que a utilização de músicas seja um mecanismo capaz de desenvolver a consciência linguística dos aprendizes e também de contribuir para a construção de um ambiente de aprendizagem descontraído e propício à aprendizagem da LI.

Apesar de as outras participantes não terem mencionado a utilização de músicas em sua segunda entrevista, pudemos constatar que elas as inserem em seus

⁵⁸ HAWKINS, E. **Awareness of language**: an introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 240 p.

⁵⁹ JAMES, C.; GARRET, P. **Language awareness in the classroom**. London: Longman, 1991. 341 p.

planejamentos de aula, tanto para serem usadas em cursos técnicos subsequentes quanto para cursos integrados ao Ensino Médio.

Contextualizar o insumo linguístico (usando tarefas de solução de problemas, simulações, RPG, e outras atividades que integram vários componentes linguísticos)

Contextualizar o insumo linguístico é essencial para chamar a atenção do aprendiz para a natureza integrada da língua. Uma maneira de fazer isso é contextualizá-lo de modo que os alunos possa ver a língua como “um conglomerado coerente, capaz de unir todos os níveis de estrutura ou regras complexas, ou seja, é fazê-lo compreender a estrutura das palavras e frases, a estrutura das sentenças, a estrutura de textos e a estrutura da interação” (DIRVEN, 1990⁶⁰, citado por KUMARAVADILEVU, 1994, p. 38). Nesse sentido, entendemos que uma das formas de Paulo contextualizar o insumo linguístico seja por meio de textos provenientes de fontes relacionadas à área técnica dos cursos os quais ministra suas aulas. Segundo o informante:

Então, a gente tem que pensar que este aluno está sendo preparado para o mercado de trabalho, um mercado de trabalho específico [...] você não vai pegar qualquer tipo de texto e trabalhar uma interpretação textual, sabendo que aquele tipo de texto e de vocabulário é muito diverso e muitas vezes ele não atende realmente a necessidade daquele aluno. (E2P9).

Ao invés de trabalhar com estruturas gramaticais isoladas, o participante expõe os estudantes a estruturas linguísticas complexas, a fim de que eles possam perceber o processo de construção do sentido. Percebemos que a utilização de textos específicos das áreas técnicas seja um facilitador para tal contextualização, visto que os estudantes são expostos aos jargões e especificidades dessas áreas em outras disciplinas o que, conseqüentemente, se torna um facilitador para esse processo. Além disso, a possibilidade de seleção dos textos confere ao professor do Pós-método a autonomia característica de tal abordagem (KUMARAVADILEVU, 2001, p. 547).

“A contextualização do insumo linguístico, assim como as demais macroestratégias, é moldada por três princípios operacionais: a particularidade, a praticidade e a possibilidade” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 69). No caso da professora Janaína, o princípio da particularidade fica evidente em sua busca de contextualizar o insumo linguístico, nas palavras da participante:

⁶⁰ DIRVEN, R. Pedagogical grammar. *Lang. Teach.*, Cambridge, v. 23, p. 1-18, 1990.

Se eu tenho uma clareza do meu objetivo, da formação pretendida, eu consigo propor uma intencionalidade do meu processo pedagógico e isso também tem a ver com considerar o público, considerar as minhas condições e eu não posso olhar pra sala e perceber que eu não tenho um aparelho de som, eu não tenho uma sala que é especificamente para o ensino de LE, né? Eu percebo assim, que com o passar do tempo, quanto mais claro foi ficando pra mim qual era a formação, mais fácil foi ficando inclusive eu lidar com essas condições que não seriam as melhores condições para o ensino de línguas. (E2J10)

“O princípio da particularidade busca facilitar o avanço de uma pedagogia sensível às questões contextuais e às especificidades locais, que é baseada no entendimento de particularidades linguísticas locais, sociais, culturais e políticas” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 69). Conforme exposto pelo autor Kumaravadivelu (2006), Janaína demonstra sensibilidade em perceber o contexto em que atua e isso reverbera no modo em que ela contextualiza o insumo linguístico em suas aulas, ou seja, como ela compreende a formação técnica, seus objetivos e seu público.

Integrar as quatro habilidades linguísticas (incluindo a escuta, a fala, a leitura e a escrita)

A natureza da aprendizagem da L2 não envolve meramente uma integração de componentes sintáticos, semânticos e pragmáticos da língua, mas também de uma integração das habilidades linguísticas, tradicionalmente identificadas e sequenciadas como escuta, fala, leitura e escrita. Apesar do ensino das habilidades de forma separada, Kumaravadivelu (1994, p. 39) indica que:

[...] mais pesquisas são necessárias para determinar o impacto da integração/separação das habilidades, contudo as informações empíricas, teóricas e pedagógicas disponíveis apontam para a necessidade de se integrar as habilidades linguísticas para um ensino efetivo da língua.

O professor Paulo, ao invés de separar o ensino das habilidades linguísticas, procura integrá-las por meio de tarefas, como ditados. À primeira vista, tal atividade abrangeria apenas as habilidades de escuta e escrita, mas conforme explicita o participante, ele busca utilizar “outras atividades” até chegar ao nível do ditado, conforme pode ser verificado no excerto E2P10:

Acho interessante também trabalhar com ditados. Mais uma vez: sempre voltados para a área específica. Então, você escreve um parágrafo aí de umas seis ou sete linhas, né? E aí você trabalha esse tipo de atividade com os alunos de maneira

individual. Só que aí, antes, você pode passar muitos exercícios pra se chegar ao nível do ditado, né? (E2P10)

Não fica claro de que modo “as outras atividades” empregadas por Paulo podem contemplar a integração. Todavia, percebe-se o esforço do participante em integrar as habilidades linguísticas durante suas aulas. “As atividades e sala de aula parecem ser muito mais complicadas em termos de integração das habilidades linguísticas do que previsto pelos autores de livros didáticos ou pelo professor” (KUMARAVADILEVU, 1994, p. 39). Entendemos que a busca pela integração das habilidades linguísticas em sala de aula, especialmente em contextos de ensino técnico historicamente marcado pela ênfase na leitura em LE, seja um avanço no que diz respeito às práticas pedagógicas dos professores.

Promover a autonomia do aprendiz (dando-lhe o conhecimento necessário para gerenciar sua própria aprendizagem)

Tendo em vista que a aprendizagem da língua é, em grande parte, uma atividade autônoma, torna-se importante promover a autonomia do aprendiz. Isso significa envolver o aluno em um processo de aprender como aprender, fornecendo a ele os meios necessários para autodirigir seu processo de aprendizagem, aumentando a sua consciência sobre o que significa ser um bom aprendiz de línguas e sobre as estratégias de aprendizagem que eles parecem possuir intuitivamente e, assim, tornar estas estratégias explícitas e sistematizadas para que elas possam melhorar suas habilidades de aprendizagem de outros estudantes também (KUMARAVADILEVU, 1994, p. 40).

Com vistas a estimular o processo de autonomia dos aprendizes, Paulo aponta que é preciso considerar o conhecimento prévio dos estudantes antes de o professor decidir qual será o nível do curso de LI a ser ministrado, conforme pode ser observado em E2P11:

O que eu não recomendo fazer de jeito nenhum: nunca partir do zero [...] e nunca partir de um nível muito elevado. Porque daí você vai estar subestimando a inteligência do seu aluno e não é por aí. E partir de um nível de conhecimento muito elevado, porque você não conhece a sua turma, você não conhece no primeiro dia de aula. Então o mais recomendável seria você fazer um teste de nivelamento, uma sondagem prévia, né? (E2P11)

O apontamento feito pelo participante em E2P11 coincide com as considerações de Kumaravadilevu (1994) de que, devido a experiências prévias, os aprendizes adultos de uma L2 tendem a trazer com eles noções preconcebidas sobre o que constitui a aprendizagem, o que constitui o ensino e expectativas sobre quais são os limites estabelecidos nas relações entre professores e alunos em sala de aula. Nesse sentido, entendemos que a

compreensão do perfil dos estudantes seja uma microestratégia importante para que os docentes possam contribuir com o processo de autonomia dos seus estudantes pelo fato de não desestimulá-los com aulas que não condizem com seu nível de conhecimento linguístico e por levarem em consideração aspectos relacionados às suas experiências prévias, como, por exemplo, os papéis dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da LE.

Janaína considera que seus objetivos foram alcançados em sala de aula quando os alunos revelam ter desenvolvido autonomia suficiente para “lidar com o idioma”, conforme pode ser observado em (E2J12):

Em alguns casos, eu tenho considerado que eu fiz um trabalho de muito sucesso quando, ao fim do processo, os alunos fazem avaliações do tipo: “ah, professora, agora eu já me sinto mais à vontade para tentar lidar com o idioma, eu já me sinto mais confiante, eu já acho que sou capaz”. (E2J12)

“A primeira tarefa para o professor que deseja promover a autonomia do aprendiz é a de ajudá-lo a se responsabilizar por sua aprendizagem e buscar promover mudanças em suas atitudes” (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 40). Nesse sentido, podemos inferir, por meio das falas dos estudantes de Janaína, que o processo de autonomia desenvolvido por eles relaciona-se com ações da professora voltadas para um modelo de aprendizagem que expõe os estudantes à língua e que os instrumentaliza a “tentar lidar com o idioma”, ou seja, responsabiliza-os por sua aprendizagem e, conseqüentemente, contribui para a modificação de sua postura frente à língua.

Desenvolver a consciência cultural do aprendiz (propiciando contato com diferentes culturas, incluindo a cultura da língua materna)

“O ensino da cultura tem sido parte integral do ensino de L2. Tradicionalmente, seu objetivo é o de criar no aprendiz da L2 uma consciência e uma empatia em relação à cultura da comunidade falante da língua-alvo” (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 40). Todavia, é importante que os professores entendam que “um dos mais importantes objetivos do ensino da cultura é ajudar o aprendiz a obter a compreensão da perspectiva dos falantes nativos” (STERN⁶¹, citado por KUMARAVADIVELU, 1994, p. 41). O autor Kumaravadivelu (1994) explica que fomentar a consciência cultural requer minimamente que, ao invés de privilegiar o professor como o único informante cultural, os alunos sejam tratados

⁶¹ STERN, H. H. **Issues and options in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1992. 404 p.

como informantes culturais ao serem encorajados a se engajar em um processo de participação que priorize o seu poder/conhecimento.

Com o intuito de aproximar os aprendizes da perspectiva da comunidade falante da língua-alvo, Marina faz as seguintes considerações:

A segunda orientação que eu poderia passar que foi uma experiência positiva pra mim, seria envolver os alunos em atividades de pesquisa, porque uma vez que a gente tem uma carga horária muito curta, conseguir colocar no cronograma algumas e não sobrecarregá-los de muita pesquisa, mas pelo menos iniciar na questão da pesquisa em relação à língua inglesa, em relação ao idioma. Envolvê-lo em alguma atividade de pesquisa sobre a componente curricular que ele está estudando seria uma forma interessante de envolver o aluno nesse ambiente de língua estrangeira, né? (E2M13).

A participante considera que propor atividades que sejam realizadas fora do âmbito da sala de aula seja uma alternativa viável para que os aprendizes se envolvam “nesse ambiente de língua estrangeira”. Apesar de utilizar o termo pesquisa, entendemos que ela esteja se referindo a atividades que demandem dos estudantes a busca por informações relacionadas à LE e não à pesquisa acadêmica tradicional.

“Ao considerar os aprendizes como informantes, é possível fomentar tanto a sua autoestima quanto prover um contexto em que o conteúdo, em detrimento da forma, seja o foco da instrução e interação” (MURRAY⁶², 1992, citado por KUMARAVADIVELU, 1994, p. 41). Concordamos com o autor referido e ressaltamos que as perspectivas dos aprendizes devam ser consideradas a fim de que eles possam refletir não somente sobre a cultura-alvo, mas sobre a sua própria cultura também.

Assegurar a relevância social (partindo do contexto do aluno)

A relevância social refere-se à necessidade dos professores estarem atentos às questões sociais, políticas, econômicas e ao contexto educacional em que ocorre o ensino-aprendizagem da L2. O contexto social molda várias questões relacionadas ao ensino-aprendizagem tais como a motivação para a aprendizagem da L2, o objetivo para a sua aprendizagem, as funções esperadas pelo uso de uma L2 em casa e na comunidade, a disponibilidade e a variação de insumo linguístico para o aprendiz e as normas de proficiência aceitáveis em uma comunidade discursiva específica (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 42).

Tendo em vista as implicações relacionadas ao contexto para o ensino-aprendizagem de línguas, Paulo procura trabalhar atividades voltadas ao desenvolvimento da

⁶² MURRAY, D. E. Unlimited resources: tapping into learners' language, culture and thought. In: _____. (Ed.). **Diversity as resource: redefining cultural literacy**. Alexandria: TESOL, 1992. p. 259-274.

fala por meio de diálogos que permeiam o contexto de atuação dos futuros profissionais/alunos, conforme pode ser observado em E2P14:

Eu gosto muito de trabalhar com diálogos também. Então, sempre voltados também para aquela área específica do aluno. Então, por exemplo, se a gente está em um curso, como eu dei o exemplo aqui técnico, que inclui Secretariado, eu gosto de propor uma situação aonde o menino é o secretário de uma multinacional e aí ele está sentado na mesa dele no escritório e aí chega uma pessoa pra poder ser atendida. Então eu monto um diálogo simples ali, de quatro ou cinco falas para cada personagem e esses dois precisam se comunicar, né? Então, eu penso que esse tipo de proposta de atividade linguística é muito interessante porque vai desenvolver a oralidade e os alunos observam e ficam se policiando. (E2P14).

Ao realizar atividades orais em duplas e voltadas para as necessidades da área técnica, as quais os estudantes já têm contato nas disciplinas específicas, Paulo estimula a produção e compreensão da LE. Nesse sentido, “o objetivo dos alunos e do professor é o de atingir a compreensão e não a perfeição de um falante nativo” (STERN, 1992⁶³, citado por KUMARAVADIVELU, 1994, p. 42).

No sentido de buscar um ponto de partida para assegurar a relevância social, Janaína aponta que entender os propósitos de uma formação técnica seja o primeiro passo para que um professor possa lidar com o ensino de línguas em IFs. Segundo a participante:

Eu diria que a primeira coisa, a primeira recomendação para qualquer pessoa que comece a lidar com o ensino da LE dentro de um curso técnico é procurar entender o que é uma formação técnica, no sentido de que ela é uma formação aplicada, ela tem uma intencionalidade ou ela deve ter uma intencionalidade muito clara. Aí, nesse sentido, um segundo passo seria assim, dentro de que curso técnico eu estou atuando? O que é esta formação técnica dentro da qual o meu trabalho se insere? Porque se eu não tiver clareza disso, não é que eu vá fazer um mau trabalho, mas é bem possível que o objetivo da formação profissional não seja atingido, né? (E2J15).

Kumaravadivelu (1994, p. 42) afirma “ser impossível isolar os acontecimentos de sala de aula da dinâmica das instituições sociais”. No caso de Janaína, tais acontecimentos são permeados, dentre outras instituições sociais, pelas características específicas de um IF, ou seja, de suas demandas relacionadas ao ensino de LI para cursos técnicos. Conforme aponta a participante, caso os preceitos desta instituição não sejam observados pelo professor, ele corre o risco de não atingir o objetivo da formação profissional e, de modo mais específico, do curso técnico em que atua.

Concordamos com a participante Janaína no que diz respeito à necessidade de que os professores de LI, que atuam nos IFs, busquem compreender os aspectos gerais de uma

⁶³ STERN, H. H. **Issues and options in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1992. 404 p.

formação técnica de nível médio. Tal compreensão é basilar para que o planejamento dos cursos possa ocorrer de forma adequada e que a reprodução de aulas de LE que ocorrem em outros contextos, como o Ensino Médio regular, não seja tida como referência nos IFs.

5.6.1 Quadro resumo com os encaminhamentos propostos pelos participantes

A seguir apresentamos um resumo com referência às microestratégias propostas pelos participantes e sua relação com as macroestratégias definidas por Kumaravadivelu (1994):

Macroestratégias Cf. Kumaravadivelu (1994)	Microestratégias propostas pelos participantes
Maximizar oportunidades de aprendizagem	Desenvolver diversos tipos de atividades. Desenvolver atividades dinâmicas. Contar com um “plano B”. Desenvolver atividades interdisciplinares. Aplicar questionários diagnósticos sobre o conhecimento da língua e sobre o perfil do aluno.
Facilitar a interação negociada	Utilizar jogos.
Minimizar mal entendidos	Compreender as dificuldades de acesso e permanência dos alunos nos cursos técnicos. Conhecer o público-alvo.
Ativar a heurística intuitiva	Utilizar jogos.
Promover o desenvolvimento da consciência linguística	Utilizar músicas.
Contextualizar o insumo linguístico	Planejar atividades relacionadas à formação técnica. Planejar o curso segundo as condições contextuais (público, estrutura, curso técnico).
Integrar as quatro habilidades linguísticas	Utilizar ditados e atividades que integrem as quatro habilidades linguísticas.
Promover a autonomia do aprendiz	Considerar o conhecimento prévio dos aprendizes. Desenvolver estratégias de aprendizagem dos alunos.
Desenvolver a consciência cultural do aprendiz	Propor atividades sobre a LE que sejam realizadas fora do âmbito de sala de aula.
Assegurar a relevância social	Realizar atividades orais em duplas. Realizar atividades voltadas para as necessidades da área técnica. Conhecer as especificidades da formação técnica de nível médio. Conhecer os objetivos da formação profissional do curso técnico.

Fonte: Elaborado pelo autor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS

6.1 Retomando as perguntas de pesquisa

Neste estudo sobre as crenças, experiências e ações de professores de LI (LE) que atuam em cursos técnicos de um IF, buscamos fazer não só o levantamento de tais aspectos, mas discutir e buscar compreender de que modo eles influenciam a tomada de decisões dos professores em sala de aula. Além disso, buscamos dar voz aos participantes para que eles pudessem expor práticas consideradas exitosas por eles que se aproximam de uma pedagogia de pós-método.

Apresentamos, a seguir, as conclusões desta investigação balizadas pelas perguntas de pesquisa propostas.

6.1.1 A primeira pergunta de pesquisa

No intuito de levantarmos e classificarmos as experiências dos participantes deste estudo, propusemos a seguinte pergunta de pesquisa: Quais são as experiências de aprendizagem e de ensino de inglês dos professores participantes?

As experiências de aprendizagem e de ensino da LI dos professores participantes levantadas por meio de seus autorrelatos apontam para experiências do tipo diretas e indiretas (MICOLLI, 2014). Segundo suas características mais específicas, as experiências dos informantes foram assim classificadas:

Categorias	Experiências	
	Diretas	Indiretas
O aluno	Afetiva Cognitiva Social	Anterior Contextual
O professor	Social Pedagógica	Conceptual Contextual Futura
Os terceiros	Social	Conceptual Contextual Anterior
Os materiais	Afetiva Pedagógica	Conceptual
A avaliação	Afetiva Pedagógica	Anterior Conceptual

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observamos que as experiências dos professores em relação às categorias propostas por esta investigação (o aluno, o professor, os terceiros agentes, os materiais e a avaliação) possuem tanto natureza direta quanto indireta, ou seja, se originam nas interações em sala de aula e fora dela também, respectivamente. No caso das diretas, há um predomínio das experiências afetivas, pedagógicas e sociais. Em relação às indiretas, preponderam as experiências conceptuais, contextuais e anteriores. Torna-se importante então que estes tipos de experiências sejam investigados de modo mais específico para que a sua análise possa trazer elementos que colaborem para a compreensão das experiências dos professores e de que modo elas influenciam o processo de ensino-aprendizagem da LI (LE).

6.1.2 A segunda pergunta de pesquisa

Para contemplarmos o segundo objetivo desta investigação, propusemos a seguinte pergunta de pesquisa: Quais são as crenças dos professores participantes sobre o ensino-aprendizagem de inglês em cursos técnicos?

Por meio de entrevistas semiestruturadas com os três docentes participantes foram levantadas as seguintes crenças sobre o ensino-aprendizagem da LI em cursos técnicos:

Crenças sobre o aluno

- *Os alunos mais jovens possuem mais facilidade para a aprendizagem da LE.*

Segundo dois participantes, os alunos mais jovens possuem maior abertura e facilidade para a aprendizagem da LE. Algumas comparações entre alunos de cursos técnicos subsequentes (adultos) e de cursos integrados ao Ensino Médio (adolescentes) feitas por eles reforçam que os aprendizes mais novos são mais aptos à aprendizagem da LI.

- *Os alunos possuem diferentes formas de aprendizagem.* Verificou-se que os professores consideram que os alunos possuem diferentes formas de aprendizagem e que tal consideração repercute no planejamento de suas aulas, ou seja, diferentes estratégias de ensino são articuladas a fim de contemplar os diferentes tipos de aprendizes.

- *Os alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio não se comprometem com o ensino de inglês.* A falta de comprometimento de grande parte dos alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio teriam suas raízes nas experiências anteriores de aprendizagem dos aprendizes, que, como já ressaltaram estudos anteriores (BARCELOS, 2000; HORWITZ, 1988) contribuem para a formação das crenças de aprendizagem de LE e, conseqüentemente, reverberam em suas atitudes em sala de aula.

- *Os alunos dos cursos técnicos integrados não aprendem inglês por pensarem que não possuem aptidão para a aprendizagem desta língua.* Conforme exposto anteriormente, as experiências prévias dos aprendizes podem fundamentar a crença de que os estudantes não são aptos à aprendizagem da LI (LE). Experiências ruins podem consolidar a percepção dos alunos de que eles não conseguem aprender a LI.

- *Os alunos dos cursos técnicos subsequentes não aprenderam inglês no Ensino Fundamental.* Tal crença dos professores se relaciona com a dificuldade e resistência demonstrada pelos estudantes dos cursos técnicos em aprender a LE. Muitos aprendizes tiveram apenas contatos superficiais com a LI com vistas à aprendizagem de estruturas gramaticais e memorização de vocabulário.

- *Os alunos dos cursos técnicos subsequentes são comprometidos com a aprendizagem da LI.* Diferentemente dos alunos dos cursos integrados ao Ensino Médio, os discentes dos cursos técnicos subsequentes passam a se interessar pela LI ao longo do curso e a compreender a sua importância para a sua formação profissional. Tal comprometimento surge como resultado de um trabalho por parte de seus professores de desconstrução de crenças dos estudantes de que eles não sabem e nem possuem capacidade para a aprendizagem da LE.

Crenças sobre o professor

- *O professor deve ser motivador do processo de aprendizagem dos alunos.* Tendo em vista que os estudantes dos cursos técnicos possuem a crença de que não conseguem aprender a LI, cabe ao professor a tarefa de motivá-los durante os cursos para que tais percepções possam ser alteradas e que eles consigam se desenvolver como aprendizes autônomos da LE.

- *O professor deve se valer da pesquisa para buscar solucionar problemas de sala de aula.* Para os informantes deste estudo, a pesquisa é uma fonte de recursos que contribui para que os desafios da sala de aula possam ser analisados e confrontados segundo orientações de trabalhos sistematizados. A busca por pesquisas, em especial na área de LA, colabora com o processo de reflexão das práticas pedagógicas dos docentes e torna-se referência para muitas delas.

- *O professor precisa cobrar resultados dos alunos.* Em consonância com a cultura de aprender e ensinar das escolas brasileiras, a crença de que o professor precisa cobrar resultados dos alunos se mantém na perspectiva dos participantes. Nesse sentido,

muitas vezes o professor assume o protagonismo do processo de ensino-aprendizagem, o que pode interferir no desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Crenças sobre terceiros

- *O curso de línguas é o melhor lugar para se aprender a LI.* Tendo em vista que os três participantes aprenderam a LI em cursos de idiomas e que grande parte de suas trajetórias profissionais tenha ocorrido nestes centros de ensino, a crença de que o curso de línguas é o lugar adequado para a aprendizagem da LE pôde ser inferida por meio de nossas análises. Além disso, dificuldades enfrentadas em relação ao público e à estrutura física podem colaborar para reforçar tal crença, uma vez que entendem que estes transtornos não ocorram ou tendem a ser minimizados nos centros de línguas. Esta crença também já foi levantada em outros estudos como o de Barcelos (2006) e Fernandes (2010).

- *Os colegas de trabalho são (des) motivadores das práticas docentes.* Observa-se que a influência dos colegas de trabalho pode contribuir para motivar ou desmotivar a adoção de certas práticas pedagógicas. Trabalhos realizados em parcerias com os pares demonstraram alcançar resultados favoráveis ao planejamento das aulas dos docentes envolvidos.

- *O tempo destinado ao ensino da LI é insuficiente.* Tal crença pode ser resultado da dificuldade dos professores em cumprir os objetivos de seus cursos devido às lacunas em relação à aprendizagem da LI apresentadas pelos alunos o que força o professor a retomar conteúdos e às dificuldades apresentadas pelos estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem. Essa crença também pode estar vinculada à dificuldade dos professores em compreender quais são os objetivos de uma formação técnica e aplicada.

- *Os responsáveis pela gestão da escola influenciam no processo de aprendizagem dos alunos.* Para os participantes, a atuação dos gestores escolares reverbera nas condições estruturais e de apoio pedagógico oferecidas aos professores o que, por conseguinte, reflete no processo de aprendizagem dos estudantes.

- *A estrutura física da escola influencia no processo de aprendizagem dos alunos.* As condições estruturais possibilitam aos docentes desenvolverem atividades que facilitam a aprendizagem dos alunos como, por exemplo, podemos citar a disponibilidade de acesso à internet, bibliotecas com acervo específico para as áreas técnicas e de LE e salas equipadas com aparelhos de som e *datashow*.

Crenças sobre materiais

- *Os materiais didáticos devem ser motivadores.* Os professores parecem acreditar que os materiais didáticos devam colaborar para que os alunos se motivem com a aprendizagem da LE. Essa motivação está relacionada, dentre outros fatores, com a abordagem de temáticas que despertem o interesse dos alunos ou que tenham relação direta com a área técnica estudada. Tal relação contribui para que o conhecimento prévio dos aprendizes possa ser acessado, facilitando assim a sua compreensão da LE.

- *Os materiais didáticos devem ser diversificados.* A diversificação dos materiais didáticos confere a possibilidade de o professor conseguir contemplar diversos tipos de aprendizes, além disso, o uso dos materiais confere dinâmica às práticas de sala de aula, o que pode contribuir para aumentar o interesse do estudante pela LE. Outro aspecto importante é que a diversificação dos materiais contrapõe a previsibilidade das aulas e sua rotina, criando assim um fator surpresa que pode chamar a atenção dos aprendizes.

- *O livro didático oferecido pela instituição não contempla as necessidades dos estudantes.* O livro didático oferecido aos alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio não foca as necessidades da formação profissional. Sendo assim, ele se torna suporte para as aulas dos professores, que preferem produzir seus materiais em conformidade com os objetivos da formação técnica e também adaptado às características do público-alvo.

- *A produção de materiais didáticos vai ao encontro das necessidades dos estudantes.* Apesar de ser considerado como um desafio, a produção dos materiais didáticos pelos professores busca conciliar o ensino da LI aos pressupostos da formação técnica. Observamos que todos os professores envolvidos neste estudo adaptam ou criam seus próprios materiais e relatam experiências bem-sucedidas com sua utilização.

- *A produção de materiais didáticos é um desafio.* Observa-se que os professores demonstram ser cientes que a produção de materiais didáticos possui um caráter complexo. Seria interessante que essa temática fosse abordada em cursos de formação continuada para que os docentes pudessem refletir e aprimorar seu trabalho com o desenvolvimento desses materiais.

Crenças sobre avaliação

- *A avaliação deve contemplar todo o conteúdo ministrado pelo docente.* Alguns professores revelaram a crença de que a avaliação deva englobar todo o conteúdo

abordado pelo docente em sala de aula. Verificamos que esta crença apresenta contradição com a crença de que a avaliação deva ser processual, visto que ela contribui para que o processo avaliativo seja utilizado de modo tradicional, ou seja, o aluno tende a ter todo seu processo de aprendizagem avaliado de uma única vez e, geralmente, pelo instrumento prova.

- *A avaliação oral deve ser contemplada nos cursos de nível técnico.* A crença de que a avaliação oral deva ser utilizada nos cursos de nível técnico não é consensual entre os participantes. Uma das participantes acredita que a avaliação oral pode constranger e dificultar o processo de aprendizagem da LE, os demais entendem que ela deva ser parte do processo avaliativo, assim como as outras habilidades linguísticas.

- *A avaliação é processual.* Para os participantes deste estudo, a avaliação deve ser encarada como um processo. A avaliação tradicional, realizada por meio de prova, deve ceder espaço para diversas atividades que busquem avaliar o desenvolvimento dos aprendizes ao longo do curso. Tal entendimento vai ao encontro das orientações institucionais sobre a avaliação, mas é possível perceber que ainda não é integralmente adaptado às práticas dos docentes.

- *A avaliação é um desafio para os alunos.* Os professores acreditam que a avaliação seja encarada com dificuldades pelos estudantes. Essa dificuldade, em nosso entendimento, relaciona-se com as experiências prévias relacionadas a um modelo avaliativo tradicional, ou seja, a prova. No que diz respeito à LI, o desafio é ampliado, pois é visto como algo novo e constrangedor.

- *A avaliação oral é um desafio para professores.* Dois, dos três participantes deste estudo, utilizam a avaliação oral em seus cursos. Para eles, o tempo para a prática oral em sala de aula é curto para o desenvolvimento efetivo da habilidade oral, o que implica em dificuldades para a realização de sua avaliação. Mesmo com as limitações enfrentadas, eles observam que o ensino das quatro habilidades linguísticas seja necessário para os cursos técnicos.

- *A avaliação apresenta um caráter subjetivo e ela é responsabilidade do professor.* Ao desenvolver atividades avaliativas que não se enquadrem no modelo prova escrita, o professor assume a responsabilidade de avaliar, em alguns casos, o desenvolvimento dos alunos de modo subjetivo. Como exemplo, podemos citar a avaliação da participação dos alunos nas aulas, tendo em vista que esta participação se relaciona com características pessoais dos estudantes, ou seja, um aluno mais extrovertido pode aparentar ser mais participativo que um tímido, mas isso não significa que a participação do segundo possa ser

considerada inferior. Daí a subjetividade do professor atua como forma de discernir tais situações para que ocorra a avaliação.

- A avaliação formativa é mais eficaz em verificar a aprendizagem do aluno.

Os professores participantes acreditam que, além de mais eficaz, a avaliação formativa seja mais justa ao verificar o processo de aprendizagem dos alunos. Para eles, quanto mais oportunidades o aluno tiver de demonstrar seus avanços em relação à aprendizagem da língua, mais justa e eficaz será a possibilidade do professor em avaliá-lo.

Após apresentarmos e tecermos breves comentários sobre as crenças levantadas juntos aos participantes, entendemos ser necessário explicitar que não temos o intuito de generalizá-las com o seu agrupamento. Conforme enfatiza Barcelos (2006, p. 18), compreendemos que as “as crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais”. Nesse sentido, este trabalho apresenta um panorama geral das crenças de professores de LI de um IF, mas também as apresentamos de modo individual e contextualizado, conforme pode ser verificado no capítulo anterior.

Algumas crenças levantadas por este estudo coincidem com crenças já levantadas em outros estudos, como os de Barcelos (2006), Bomfim (2008) e Fernandes (2010). Crenças mais específicas (segundo o contexto analisado) como, por exemplo, a de que “a avaliação oral deve ser contemplada em cursos técnicos” e de que “os alunos dos cursos técnicos subsequentes são comprometidos com a aprendizagem da LI” não foram encontradas nos estudos sobre crenças consultados para a construção deste trabalho. Entendemos que o levantamento das crenças específicas de professores que atuam em instituições como os IFs ainda oferece condições para investigações como a realizada por nós para que seja possível compor o panorama com o perfil dos profissionais que atuam neste contexto específico e, a partir disso, gerar subsídios para sua melhor atuação.

A seguir, responderemos à terceira pergunta de pesquisa proposta por este estudo.

6.1.3 A terceira pergunta de pesquisa

Como as experiências e crenças influenciam as ações dos participantes?

De forma geral, os participantes demonstram que o ensino da LI em cursos técnicos do IFB é composto por uma série de desafios, como a heterogeneidade ou o pouco conhecimento da LE pelos alunos, a construção de materiais didáticos voltados às necessidades das áreas técnicas e a avaliação.

Na consolidação das crenças evidenciadas junto às experiências e ações dos participantes, pudemos destacar o seguinte quadro, conforme já apresentado no QUAD. 11.

QUADRO 11 – Resumo com as crenças, experiências e ações dos participantes:

	CRENÇAS	EXPERIÊNCIAS	AÇÕES
A L U N O S	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos mais jovens possuem mais facilidade para a aprendizagem da LE. - Os alunos possuem diferentes formas de aprendizagem; - Os alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio não se comprometem com o ensino de inglês; - Os alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio não aprendem inglês por pensarem que não possuem aptidão para a aprendizagem desta língua; - Os alunos dos cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio não aprenderam inglês no Ensino Fundamental; - Os alunos dos cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio são comprometidos com a aprendizagem da LI. 	<ul style="list-style-type: none"> - Afetivas diretas; - Cognitivas diretas; - Sociais diretas; - Anteriores indiretas; - Contextuais indiretas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizam estratégias de ensino diversificadas; - Encorajam os alunos a enfrentar as dificuldades; - Retomam as explicações dos conteúdos já trabalhados; - Motivam o uso da LI; - Buscam aproveitar o conhecimento prévio dos alunos; - Respeitam o ritmo da turma; - Esclarecem as dúvidas individualmente, após explicações gerais; - Estimulam os alunos nas correções das atividades.
P R O F E S S O R	<ul style="list-style-type: none"> - O professor deve ser motivador do processo de aprendizagem dos alunos; - O professor deve se valer da pesquisa para buscar solucionar problemas de sala de aula; - O professor precisa cobrar resultados dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sociais diretas; - Pedagógicas diretas; - Conceptuais indiretas; - Contextuais indiretas; - Futuras indiretas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Motivam e tratam os alunos com afetividade; - Utilizam teorias gramaticais para sanar dúvidas dos alunos; - Cobram a utilização oral da LI; - Monitoram as atividades desenvolvidas pelos alunos. - Utilizam dinâmicas para trabalhar vocabulário e pronúncia. - Utilizam princípios do ESP. - Utilizam textos relacionados à área técnica. - Enfatizam a importância da leitura para a interpretação de textos.

	CRENÇAS	EXPERIÊNCIAS	AÇÕES
T E R C E I R O S	<ul style="list-style-type: none"> - O curso de línguas é o melhor lugar para se aprender a LI; - Os colegas de trabalho são (des) motivadores das práticas docentes; - O tempo destinado ao ensino da LI é insuficiente; - Os responsáveis pela gestão da escola influenciam no processo de aprendizagem dos alunos; - A estrutura física da escola influencia no processo de aprendizagem dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sociais diretas; - Conceptuais indiretas; - Contextuais indiretas; - Anteriores indiretas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ajustam as aulas de acordo com o funcionamento dos recursos didáticos; - Recorrem aos servidores dos campi para colaborar com o funcionamento dos recursos didáticos; - Cronometram o tempo destinado às atividades propostas; - Organizam a sala de aula em círculos; - Autorizam a entrada de alunos atrasados; - Contextualizam os fatos relacionados a problemas da gestão da escola para os alunos. - Adaptam as atividades segundo a disponibilidade de tempo das aulas.
M A T E R I A I S	<ul style="list-style-type: none"> - Os materiais didáticos devem ser motivadores; - Os materiais didáticos devem ser diversificados; - O livro didático oferecido pela instituição não contempla as necessidades dos estudantes; - A produção de materiais didáticos vai ao encontro das necessidades dos estudantes; - A produção de materiais didáticos é um desafio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Afetivas diretas; - Pedagógicas diretas; - Conceptuais indiretas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Produzem materiais didáticos para maximizarem o tempo das aulas; - Utilizam materiais didáticos para motivar os alunos; - Utilizam músicas para o ensino da gramática e para motivar os alunos à prática oral; - Recolhem os aparelhos celulares dos alunos; - Produzem materiais didáticos que motivam os alunos a buscarem informações que vão além do texto. - Selecionam textos da área que despertam o interesse dos alunos; - Elaboram materiais conforme as especificidades do curso oferecido.
A V A L I A Ç Ã O	<ul style="list-style-type: none"> - A avaliação deve contemplar todo o conteúdo ministrado pelo docente; - A avaliação oral deve ser contemplada nos cursos de nível técnico; - A avaliação é processual; - A avaliação é um desafio para os alunos; - A avaliação oral é um desafio para professores; - A avaliação apresenta um caráter subjetivo e ela é responsabilidade do professor; - A avaliação formativa é mais eficaz em verificar a aprendizagem do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Afetivas diretas; - Pedagógicas diretas; - Anteriores indiretas; - Conceptuais indiretas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizam provas de modo tradicional; - Avaliam os alunos de modo processual; - Reforçam e reconhecem o que os alunos já sabem; - Fazem ditados; - Aplicam provas de recuperação; - Permitem que os alunos corrijam as avaliações dos colegas sob sua supervisão; - Utilizam avaliações individuais e em grupos; - Utilizam diferentes instrumentos avaliativos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por meio da observação do QUAD. 11, podemos destacar que nesta investigação, do mesmo modo como proposto por Conceição (2004), as crenças, as experiências e ações parecem estar relacionadas, apesar de algumas contradições também terem sido observadas. É possível verificar que muitas crenças são influenciadas pelas experiências ocorridas dentro e fora de sala de aula, as quais afetam o fluxo das ações dos participantes.

Observa-se também que muitas crenças e experiências dos participantes apresentam semelhanças, em uma relação de congruência e reciprocidade, condizente com o que foi apontado por Woods (1996) sobre as crenças. Inferimos que esse tipo de relação possa ter ocorrido pelo fato de os participantes compartilharem semelhante contexto de ensino-aprendizagem e serem submetidos às mesmas normativas institucionais.

Diante do exposto, “podemos compreender a complexidade e importância do estudo das crenças, experiências e ações de professores de LI que atuam em IFs, pois pelo fato de serem construções da realidade e resultados de processos interativos” (BARCELOS, 2006, p. 18), as crenças possuem forte influência sobre as experiências, e vice-versa, assim como sobre as ações tomadas pelos indivíduos em relação ao ensino. Desse modo, as crenças e experiências demonstram forte conexão com as ações, considerando que essas também são capazes de retroalimentá-las, conforme proposto por Conceição (2004). Ademais, as relações entre as crenças e experiências dos professores desse estudo indicam que:

[...] a ideia de crenças ligada a uma ‘cultura de aprender e ensinar línguas’ é ainda atual, no sentido de que a maneira de se representar e compreender o que é aprender e ensinar uma LE, altera significativamente a forma de se aprender uma língua-alvo, em uma relação de compartilhamento de experiências, crenças e conhecimento (HAYASHI; MUKAY, 2016, p. 298).

“Torna-se importante salientar que, ao elencar as crenças, experiências e ações de professores, temos o objetivo de possibilitar aos indivíduos momentos catalisadores de reflexão” (BARCELOS, 2006, p. 26). Tais momentos são oportunidade de reconsiderar elementos relacionados ao ensino-aprendizagem de LE, com vistas a identificar chances de aperfeiçoamento e de sugestão de cursos de formação de professores.

Além disso, segundo aponta Vieira-Abrahão (2004) é por meio da explicitação das crenças de professores e aprendizes que se torna possível abrir espaços em cursos de formação, pautados em momentos de reflexão e também ação, compartilhamento de experiências e teorias relevantes na área de Linguística Aplicada no Brasil.

Com esta pesquisa, não pretendemos generalizar os resultados obtidos, pois, segundo Woods (1996), a validade da investigação das crenças não é encontrar uma verdade universal, mas sim a verdade individual dos participantes.

No próximo item, buscaremos responder à quarta pergunta de pesquisa proposta por este estudo.

6.1.4 A quarta pergunta de pesquisa

Com vistas a darmos voz aos participantes deste estudo e levantarmos recomendações por eles vivenciadas em suas práticas de sala de aula, propomos a quarta e última pergunta que orientou nossa investigação: Quais são os encaminhamentos dos participantes sobre o ensino-aprendizagem de LI para professores que já atuam ou que venham atuar nos IFs?

Os encaminhamentos sobre o ensino-aprendizagem de LI propostos pelos participantes para professores que atuam ou que venham atuar em IFs foram agrupados, segundo suas características, com base nas macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (1994). Tais encaminhamentos, chamados de microestratégias de ensino, podem ser assim elencados:

- *Maximizar oportunidades de aprendizagem*, tratando a sala de aula como uma prática social conjunta entre professor e alunos: desenvolver diversos tipos de atividades; desenvolver atividades dinâmicas; contar com um plano “B”; desenvolver atividades interdisciplinares; aplicar questionários diagnósticos sobre o conhecimento da língua e sobre o perfil do aluno.

- *Facilitar a interação negociada* com o professor e com os colegas para acelerar a compreensão e construção de sentido, usando, por exemplo, atividades em grupo: utilizar jogos.

- *Minimizar mal-entendidos* entre as intenções do professor e as interpretações dos alunos: compreender as dificuldades de acesso e permanência dos alunos nos cursos técnicos; conhecer o público-alvo.

- *Ativar a heurística intuitiva* fornecendo *input* linguístico suficiente para que os alunos possam chegar às regras da língua pela autodescoberta: utilizar jogos.

- *Promover o desenvolvimento da consciência linguística*, não com base nas regras tradicionais da gramática, mas por meio de atividades que evidenciem também a importância da língua em seus aspectos formais: utilizar músicas.

- *Contextualizar o insumo linguístico*, usando tarefas de solução de problemas, simulações, RPG, e outras atividades que integrem vários componentes linguísticos: planejar atividades relacionadas à formação técnica; planejar o curso segundo as condições contextuais (público, estrutura, objetivos do curso técnico).

- *Integrar as quatro habilidades linguísticas*, incluindo a escuta, a fala, a leitura e a escrita: utilizar ditados e atividades que integrem as quatro habilidades linguísticas.

- *Promover a autonomia do aprendiz*, dando-lhe o conhecimento necessário para gerenciar sua própria aprendizagem: considerar o conhecimento prévio dos aprendizes; desenvolver estratégias de aprendizagem dos alunos.

- *Desenvolver a consciência cultural do aprendiz*, proporcionando contato com diferentes culturas, incluindo a cultura da língua materna: propor atividades sobre a LE que sejam realizadas fora do âmbito da sala de aula.

- *Assegurar a relevância social*, partindo do contexto do aluno: realizar atividades orais em duplas; realizar atividades voltadas para as necessidades da área técnica; conhecer as especificidades da formação técnica de nível médio e conhecer os objetivos da formação profissional do curso técnico.

A pedagogia de pós-método parte da premissa de que a utilização de métodos não contempla integralmente as demandas dos professores em suas salas de aula. Nesse sentido, ela busca o empoderamento dos professores com conhecimento, habilidade, atitude e autonomia necessária para proporcioná-los uma alternativa sistematizada, coerente e relevante para o método que é proposto a partir de princípios pragmáticos (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 44).

Com base no conceito de pedagogia de pós-método e por meio das macroestratégias propostas por ela, os professores poderão basear microestratégias que vão ao encontro de suas situações específicas de sala de aula, com vistas a uma atuação autônoma e sem as amarras impostas pela adoção de um método único, conforme apresentado anteriormente.

O professor, assim como o aprendiz, do pós-método é um indivíduo autônomo. Sua autonomia é moldada por um conhecimento pessoal e profissional que é desenvolvido por meio de canais formais e informais de experiência educacional (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 548).

Dessa forma, espera-se que o professor do pós-método possa se tornar pesquisador de sua própria prática e desenvolver seu próprio método de ensino em sala de aula com base em princípios maiores como, por exemplo, as macroestratégias já mencionadas.

Entendemos que a pedagogia do pós-método seja uma proposta interessante para ser refletida e discutida em cursos de formação de professores que atuam com o ensino da LI em IFs pelo fato de ela apresentar características adaptativas que podem contemplar as demandas de professores e alunos deste contexto, além disso, a pedagogia do pós-método, com base nas macroestratégias, tem o potencial de reconfigurar a relação entre um sistema (neo) colonial marginalizante e as comunidades marginalizadas de comunidades periféricas (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 549).

Nesse sentido, as necessidades locais serão o foco da prática do professor em sala de aula e não os desígnios propostos por um método estanque, o que pode configurar o ensino de línguas como instrumento de empoderamento e não apenas como uma agência subalterna de interesses dos grandes centros.

6.2 Contribuições do estudo

Apresentamos nesta pesquisa discussões sobre o ensino-aprendizagem da LI em contexto técnico sobre as experiências, crenças e ações de professores que resultaram na reflexão acerca do ensino de LE em IFs. Acreditamos ter contribuído para chamar a atenção para essa realidade que possui nuances específicas e entendemos que contribuimos para diminuir a escassez de pesquisas neste contexto de investigação.

Considerando a importância da LI para a formação técnica e a ampla gama de aspectos relacionados ao seu ensino-aprendizagem, buscamos abordar neste estudo pontos sensíveis deste processo, como o aluno, o professor, os terceiros, os materiais e a avaliação sob a perspectiva das experiências, crenças e ações dos professores que atuam em um IF. Além disso, procuramos dar voz aos participantes para que eles pudessem tecer considerações e encaminhamentos sobre sua prática de sala de aula, a fim de, alinhadas a uma perspectiva de pós-método, contribuir para a prática de docentes que já atuam ou que porventura venham a atuar em cursos técnicos.

Com base nas informações obtidas e nos dados analisados, observamos que há uma relação entre as experiências, as crenças e as ações dos participantes que influenciam suas decisões em sala de aula, todavia esta relação não ocorre de modo linear, mas de modo complexo. Nesse sentido, o conhecimento desses elementos e o modo como eles se relacionam configura em potencial fonte de informações para reflexões que levem ao aprimoramento das práticas pedagógicas dos professores. Além disso, tal conhecimento revela necessidades dos participantes relacionadas à sua prática pedagógica que podem subsidiar cursos de formação pré e em serviço para docentes que atuam nos IFs.

Sob essa perspectiva, entendemos que os encaminhamentos sobre as práticas pedagógicas para cursos técnicos fornecidos pelos participantes também resultam em fonte de informações que podem contribuir para a autonomia e reflexão dos profissionais que atuam nessas instituições de ensino.

Este estudo também pode auxiliar no provimento de informações que resultem no desenvolvimento de disciplinas para cursos que trabalham com a formação de professores de nível técnico pelo fato de trazer um registro histórico sobre a formação profissionalizante no Brasil e como ela tem ocorrido, de modo específico, em salas de aula de LI.

6.3 Limitações do estudo

Embora tenhamos nos esforçado para conseguir um número maior de participantes, enfrentamos contratempos que reduziram o seu número. Apesar disso, consideramos que as informações levantadas junto aos demais participantes tenham sido suficientes para que pudéssemos alcançar os objetivos propostos por esta investigação.

6.4 Encaminhamentos para futuras pesquisas

Como encaminhamentos para estudos subsequentes, podemos apontar a necessidade de se investigar mais sobre as crenças, as experiências e as ações dos docentes que atuam com o ensino da LI em IFs para que seja possível formar um panorama com o perfil destes profissionais, com as demandas por eles apresentadas e também com o registro de suas práticas exitosas.

Outro encaminhamento seria a investigação de mais microestratégias utilizadas pelos docentes dos IFs tendo em vista sua atuação nos cursos técnicos. O levantamento de microestratégias utilizadas pelos docentes poderá fornecer informações relevantes para os profissionais que já atuam e para aqueles que possam também atuar nessa instituição ou em instituições semelhantes.

Também consideramos como encaminhamento para este trabalho a proposição de cursos de formação pré e em serviço que possam abordar o contexto do ensino técnico em IFs e, conseqüentemente, motivar reflexões que possam desencadear em mudanças ou aperfeiçoamento nas práticas dos professores dessas instituições.

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, R. L. Exploratory teaching: bringing research and pedagogy together in the language classroom. **Revue de Phonétique Appliquée**, Mons, v. 103/104, p. 101-117, 1992.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Aprendizagem e ensino de línguas em contextos tecnológicos. **Reverte**, Indaiatuba, n. 6, p.220-230, 2008.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Editora Pontes, 1993. 76 p.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Editora Pontes, 2002. 114 p.

_____. **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2011. 130 p.

_____. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. p. 19-34.

_____. Tendências atuais no ensino de línguas In: _____. **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 113-130.

_____. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. **Apliemge: ensino e pesquisa**, Belo Horizonte, n. 1, p. 29-41, 1997.

ALONSO, K. F. Experiências de aprendizagem de inglês com clássicos literários adaptados: uma prática legítima e eficaz. In: MICOLLI, L. (Org.). **Pesquisa experimental em contextos de aprendizagem: uma abordagem em evolução: volume 8**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 165-187.

ANDER-EGG, E. **Introducción a las técnicas de investigación social: para trabajadores sociales**. 7. ed. Buenos Aires: Humanitas, 1978. 335 p.

ANDRADE, M. E. S. F. **Muito além da Ribalta: crenças de terceiros, segundos e primeiros agentes sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês para crianças**. 2011. 160 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

ANDRÉ, M. C. S. Preocupado com o futuro do ensino de LE? Uma sugestão: mergulhe no oceano das crenças educacionais dos professores da língua alvo e as otimize. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA, 14., 1997, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 1997. p. 223-240.

APPOLINÁRIO, F. **Metodologia da ciência**: filosofia e prática da pesquisa. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012. 320 p.

ARANHA, V. C. **Quem eles pensam que são? Crenças e representações de alunos e professores de língua estrangeira de uma escola pública na periferia de São Paulo**: estudo de caso. 2007. 336 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ARRUDA, C. F. B. **É preciso propiciar a aprendizagem de inglês na escola**: experiências bem-sucedidas para investir em uma mudança de paradigma. 2014. 264 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014a.

_____. Experiências bem-sucedidas de inglês na escola pública: a relação entre agência e propiciamento. In: MICCOLI, L. (Org.). **Pesquisa experiência experiencial em contextos de aprendizagem**: uma abordagem em evolução: volume 8. Campinas: Pontes Editores, 2014b. p. 371-405.

AVILA, A. P. Em que creem os professores de um curso instrumental de línguas estrangeiras na hora de avaliar os seus alunos? In: MARCHESAN, M. T. N. et al. (Org.). **Aprendendo e ensinando crenças em LA**: volume 46. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 1.

BARATA, M. C. C. M. **Crenças sobre avaliação em língua inglesa**: um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação. 2006. 224 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no Curso de Letras**. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 15-41.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Ling. Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

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

_____. Explorando crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas em materiais didáticos. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 109-137.

_____. **Linguística aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2011. 328 p.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

_____. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Ling. Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 2, p. 145-175, 2006.

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

_____. The culture of learning English of Brazilian students. In: ANNUAL INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON LANGUAGE, LITERATURE, HISTORY AND CULTURE, 1., 1996, Gadsden. **Proceedings...** Gadsden: [s.n.], 1996.

_____. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a deweyan approach**. 2000. 357 f. Tese (Doutorado em Teaching English as a Second Language) – The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. Introduction to Beliefs about SLA revisited. **System**, Linköping, v. 39, n. 3, p. 281-289, Sept. 2011.

BARCELOS, A. M. F.; SILVA, D. D. da. Crenças e emoções de professores de inglês em serviço. **Rev. Contexturas**, São Paulo, n. 24, p. 6-19, 2015.

BELAM, P. V. **A interação entre as culturas de avaliar de uma professora de LE (Inglês) e de seus alunos do curso de Letras no contexto de uma universidade particular**. 2004. 169 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2004.

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

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language think, know, believe, and do. **Lang. Teach.**, Cambridge, v. 36, n. 2, p. 81-109, Apr. 2003.

BORG, S. Teachers' pedagogical systems and Grammar teaching: a qualitative study. **TESOL Quarterly**, Washington, v. 32, n. 1, p. 9-38, 1998.

BORGES, E. F. V. Instrumental e comunicativo no ensino de línguas: mesma abordagem, nomes diferentes? **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, Belo Horizonte, v. 11, n. 4, p. 815-835, 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 136 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.** Brasília: [s.n.], 1988. 6 p.

_____. Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 maio 2006.

_____. Lei nº 3.552, de 1959 de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 1959.

_____. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 set. 1990.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio em debate**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. 106 p.

_____. Ministério da Educação. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. 59 p.

_____. Ministério da Educação. **Projeto pedagógico do curso superior em computação**. Brasília: Instituto Federal, 2013. 182 p.

_____. Ministério da Educação. **Projeto pedagógico do curso superior de tecnologia em secretariado: eixo tecnológico: gestão e negócios**. Brasília: Instituto Federal, 2015. 180 p.

_____. **Parecer CNE nº 16/99 – CEB**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: [s.n.], 1999a. 34 p. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer161999.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 04/99**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Brasília: Ministério da Educação, 1999b. 44 p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC, 1998. 120 p.

BREEN, M. P. The social context for language learning – a neglected situation? **Studies in Second Language Acquisition**, Bloomington, v. 7, n. 2, p. 135-158, June 1985.

BROWN, D. H. **Principles of language learning and teaching**. 5. ed. New York: Pearson Education/Longman, 2007a. 410 p.

_____. **Principles of language learning and teaching**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 2007b. 410 p.

_____. TESOL at twenty-five: what are the issues? **TESOL Quarterly**, Washington, v. 25, n. 2, p. 245-260, June 1991.

CELANI, M. A. A. **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. 223 p.

_____. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada (Ethical Issues in Applied Linguistics Research). **Ling. Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, jan./jun. 2005.

CHAGAS, V. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo. Companhia Editorial Nacional, 1957. 517 p.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2010. 144 p.

_____. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006. 144 p.

CONCEIÇÃO, M. P. Experiências de aprendizagem: reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro. **Rev. Bras. Lingüíst. Apl.**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 185-206, 2006.

_____. **Letramentos, crenças de aprendizagem de línguas e inclusão social**. Campinas: Pontes Editores, 2016. 324 p.

_____. **Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE**. 2004. 296 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

COSTA, F. L. **A formação do professor de língua inglesa e o estágio supervisionado: o movimento das crenças, experiências e identidades**. 2014. 200 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. D. O professor de inglês entre a alienação e a emancipação. **Ling. Ensino**, Pelotas, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2012.

CRUVINEL, R. C. Ensino a distância na pós-graduação: investigando experiências e crenças de mestrandos em Linguística Aplicada. In: CONCEIÇÃO, M. P. (Org.). **Experiências de aprender e ensinar línguas estrangeiras: crenças de diferentes agentes no processo de aprendizagem**. Campinas: Pontes, 2011. p. 191-226.

CURSOS de formação inicial e continuada (FIC). **Instituto Federal de Brasília**, Brasília, ago. 2014. Disponível em: <<http://www.ifb.edu.br/index.php/estude-no-ifb/escolha-o-seu-curso/cursos-fic>>. Acesso em: 20 set. 2016.

CURSOS – São Sebastião. **Instituto Federal de Brasília**, Brasília, jan. 2010. Disponível em: <<http://www.ifb.edu.br/index.php/saosebastiao/cursos>>. Acesso em: 20 set. 2016.

CURSOS – Taguatinga Centro. **Instituto Federal de Brasília**, Brasília, jan. 2012. Disponível em: <<http://www.ifb.edu.br/index.php/taguatingacentro/cursos>>. Acesso em: 20 set. 2016.

CURSOS técnicos integrado. **Instituto Federal de Brasília**, Brasília, ago. 2016. Disponível em: <<http://www.ifb.edu.br/index.php/estude-no-ifb/escolha-o-seu-curso/tecnico-integrado>>. Acesso em: 20 set. 2016.

CURSOS técnicos subsequente. **Instituto Federal de Brasília**, Brasília, out. 2016. Disponível em: <<http://www.ifb.edu.br/index.php/estude-no-ifb/escolha-o-seu-curso/tecnico-subsequente>>. Acesso em: 20 out. 2016.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-42.

DEWEY, J. **Experience and education**. New York: Free Press, 1938. 96 p.

_____. **How we think**. Lexington: Health and Company, 1933. 240 p.

DUFF, P. A. Research approaches in applied linguistics. In: KAPLAN, R. B. (Ed.). **The Oxford handbook of applied linguistics**. New York: Oxford University Press, 2002. p. 13-23.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, 1986. p. 119-161.

EXPANSÃO da rede federal. **Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**, Brasília, maio 2016. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

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

FÉLIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender uma língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 93-110.

_____. **Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola.** 1998. 122 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

FERNANDES, F. A. **Crenças sobre a cultura de ensinar e aprender línguas de uma professora de inglês como língua estrangeira sem formação em Letras.** 2010. 126 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília. 2010.

FERREIRA, L. M. S. **Retratos da avaliação:** conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação. Porto Alegre: Mediação, 2009. 128 p.

FERREIRA, M. E. S.; OLIVEIRA, H. F.; SANTOS, L. S. dos. Agentes da abordagem: primeiros, segundos e terceiros. **Revelli**, Inhumas, v. 1, n. 2, p. 109-121, out. 2009.

FETTERMAN, D. M. **Ethnography:** step by step. London: Sage, 1998. 200 p.

FIGUEIREDO, F. J. Q. Reflexões sobre o uso de música na sala de aula de LE: as crenças e a prática de dois professores de inglês. In: CONCEIÇÃO, M. P. (Org.). **Experiências de aprender e ensinar línguas estrangeiras:** crenças de diferentes agentes no processo de aprendizagem: volume 20. Campinas: Pontes Editores, 2011. 380 p.

FISHBEIN, M.; AJZEN, I. **Belief, attitude, intention, and behavior:** an introduction to theory and research. Reading: Addison-Wesley, 1975. 578 p.

FONTANA, A.; FREY, J. H. Interviewing: the art of science. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Handbook of qualitative research.** London: Sage, 1994. p. 361-376.

FRANCO, M. M. S. **Avaliando a avaliação:** práticas, fluxo histórico e projeções. 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

FREEBODY, P. **Qualitative research in education:** interaction and practice. London: Sage, 2003. 248 p.

FREEMAN, D. Mistaken constructs: re-examining the nature and assumptions of language teacher education. In: ALATIS, J. E. (Ed.). **Georgetown University round table on language and linguistics.** Washington: Georgetown University Press, 1991. p. 25-39.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 184 p.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999. 200 p.

GIMENEZ, T. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de Letras. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes Editores, 2004. p. 171-187.

GOMES, Y. L. S. **As crenças de formandos de português e de espanhol acerca da variação linguística: um estudo na perspectiva da complexidade**. 2014. 171 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

GREENWOOD, D. J.; LEVIN, M. Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 91-113.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psic. Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-220, maio/ago. 2006.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Ethnography: principles in practice**. London: Tavistock, 1983. 288 p.

HAYASHI; R. K. S.; MUKAY, Y. O material didático é muito mais que só o livro didático: repensando e refletindo sobre as crenças, experiências e ações de aprendizes e professores universitários de japonês como LE. In: CONCEIÇÃO, M. P. (Org.). **Letramentos, crenças de aprendizagem de línguas e inclusão social**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 271-301.

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

_____. The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. **Mod. Lang. J.**, Madison, v. 72, n. 3, p. 283-294, 1988.

_____. Using student beliefs about language learning and teaching in foreign language methods course. **Foreign Lang. Ann.**, New York, v. 18, n. 4, p. 333-340, Sept. 1985.

HOSENFELD, C. Students' mini theories of second language learning. **Assoc. Bull.**, New York, v. 29, n. 2, p. 223-290, 1978.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018 do IFB**. Brasília: MEC, 2014. 153 p.

JOHNSON, K. E. **Understanding language teaching: reasoning in action**. Boston: Heinle & Heinle, 1999. 149 p.

KUMARAVADIVELU, B. A postmethod perspective on english language teaching. **World Engl.**, Oxford, v. 22, n. 4, p. 539-550, Nov. 2003.

_____. Language learning tasks: teacher intention and learner interpretation. **ELT J.**, London, v. 45, n. 2, 98-107, 1991.

_____. TESOL methods: changing tracks, challenging trends. **TESOL Quarterly**, Washington, v. 40, n. 1, p. 56-81, 2006.

_____. The postmethod condition (e)merging strategies for second/Foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, Washington, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

_____. Toward a postmethod condition. **TESOL Quarterly**, Washington, v. 35, n. 4, p. 637-560, 2001.

LARSEN-FREEMAN, D. On the need for a theory of language teaching. In: ALATIS, J. E. (Ed.). **Georgetown University round table on language and linguistics**. Washington: Georgetown University Press, 1991. p. 260-272.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Armed, 1999. 344 p.

LAYA, D. P. A. **A escrita como prática pedagógica através das vozes dos alunos: suas crenças sobre o processo e a produção de textos escritos em LE (Inglês)**. 2008. 184 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília. 2008.

LEFFA, V. J. A look at students' concept of language learning. **Trab. Linguíst. Apl.**, Pelotas, v. 17, p. 57-65, 1991.

_____. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2006. p. 333-355.

_____. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Rev. Estud. Ling.**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, dez. 2012.

LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 214 p.

_____. A construção de crenças sobre materiais didáticos em narrativas de aprendizagem e a formação de professor de LE. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 141-164.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katálysis**, Florianópolis, v. 10, nesp., p. 37-45, 2007.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Rev. Bras. Educ. Prof. Tecnol.**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 1-23, jun. 2008.

MAGALHÃES, M. C. C. **Crenças sobre avaliação em língua inglesa: um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação**. 2006. 237 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

MÁLATER, L. S. **Teachers' beliefs on foreign language teaching and learning: a classroom study**. 1998. 126 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Literatura Correspondente) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 320 p.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2003. 133 p.

MENEGAZZO, R. E.; XAVIER, R. P. Do método à autonomia do fazer crítico. **Trab. Linguíst. Apl.**, Campinas, v. 48, n. 2, p. 247-274, ago./dez. 2009.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998. 275 p.

MICCOLI, L. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. In: PAIA, V. L. M. O. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: FALE, 2005. p. 31-49.

MICCOLI, L. S. (Org.). **Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem: uma abordagem em evolução**. Campinas: Pontes Editores, 2014. 412 p.

_____. A deeper view of EFL learning: students collective classroom experiences. **Claritas**, Formiga, v. 6, n. 3/4, p. 185-204, 2000.

_____. A experiência na linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. **Rev. Bras. Lingüíst. Apl.**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 208-248, 2007a.

_____. Brazilian EFL teachers' experiences in public and private schools: different context with similar challenges. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Narratives of learning and teaching EFL**. London: Palgrave Macmillan, 2008. p. 54-79.

_____. Collective and individual classroom experiences: a deeper view of EFL learning in a Brazilian University. **ReVel**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 1-29, 2004.

_____. **Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades: volume 2**. Campinas: Pontes Editores, 2010. 280 p.

_____. Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. **Ling. Ensino**, Pelotas, v. 10, n. 1, p. 47-86, 2007b.

_____. Individual classroom experiences: a sócio-cultural comparison for understanding EFL classroom language learning. **Ilha Desterro**, Florianópolis, v. 41, n. 1, p. 61-91, jul./dez. 2003.

_____. **Learning english as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learners experiences in a university classroom or going to the depth of learners classroom experiences**. 1997. 279 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade de Toronto, Toronto, 1997.

_____. Reflexão crítica no processo de aprendizagem de língua inglesa: o ponto de vista do aluno sobre experiências de aprendizagem de língua inglesa. In: MENDES, E. A. M.; OLIVEIRA, P. M.; BENN-IBLER, V. (Org.). **O novo milênio: interfaces linguísticas e literárias**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001. p. 123-140.

_____. Tapando buracos em um projeto de formação continuada à distância para professores de LE: avanços apesar da dura realidade. **Ling. Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 129-158, 2006.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento-pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004. 269 p.

_____. Violência e saúde. In: ADORNO, R. (Org.). **Pesquisa social em saúde**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 257-268.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. 108 p.

_____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 96 p.

_____. Quantitative and qualitative methods: opposition or complementarity? **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

MOURA FILHO, A. C. L. **Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2005. 281 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

_____. **Reinventando a aula: por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2000. 161 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Rev. Bras. Educ. Prof. Tecnol.**, Brasília, v. 1. n. 1, p. 23-38, jun. 2008.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Cad. Pesqui. Adm.**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS, 1988. 232 p.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. 264 p.

OLIVEIRA, A. P. G. **Crenças de uma professora de língua inglesa: o papel do professor e as influências contextuais em foco.** 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

OLIVEIRA, H. F. **Esculpindo a profissão professor: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciando em Letras.** 2013. 301 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade de Goiás, Goiânia, 2013.

OLIVEIRA, S. Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira. **Trab. Linguíst. Apl.**, Campinas, v. 47, n. 1, p. 91-117, jan./jun. 2008.

PACHECO, E. (Org.). **Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** São Paulo: Editora Moderna, 2011. 122 p.

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Rev. Educ. Res.**, Washington, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PENNYCOOK, A. English in the world/the world in english. In: TOLLEFSON, J. W. (Ed.). **Power and inequality in language education.** Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 34-58.

PENNYCOOK, A. The concept of method, interested knowledge, and politics of language teaching. **TESOL Quarterly**, Washington, v. 23, n. 4, 589-618, 1989.

PIERCE, C. S. The fixation of belief. In: WEINER, P. P. (Org.). **Charles S. Pierce: selected writings.** New York: Dover, 1969. p. 91-112.

PIZZOLATO, C. E. **Características da construção do processo de ensino aprendizagem de língua estrangeira (inglês) com adultos da terceira idade.** 1995. 295 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

PRABHU, N. S. There is no best method – why? **TESOL Quarterly**, Washington, v. 24, n. 2, p. 161-76, 1990.

PROEJA. **Instituto Federal de Brasília**, Brasília, ago. 2016. Disponível em: <<http://www.ifb.edu.br/index.php/estude-no-ifb/escolha-o-seu-curso/proeja>>. Acesso em: 15 set. 2016.

QUEIROZ, M. I. P. Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva. **Cad. CERU**, São Paulo, n. 16, p. 107-115, nov. 1981.

RAMOS, M. A.; GONÇALVES, R. E. As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 123-150.

RAMPAZZO, L. **Metodologia científica (para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação)**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. 139 p.

_____. **Metodologia científica (para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação)**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015. 139 p.

REYNALDI, M. A. A. C. **A cultura de ensinar Língua Materna e Língua Estrangeira em um contexto brasileiro**. 1998. 168 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

RICHARDS, J. C. **Beyond methods: alternative approaches to instructional design**. **Prospect**, Taipei, v. 3, n. 1, p. 11-30, 1989.

_____. **Beyond training: perspectives on language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 228 p.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. 218 p.

ROLIM, A. C. O. **A cultura de avaliar de professores de lingual estrangeira (ingles) no contexto da escola pública**. 1998. 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, 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. 112 p.

SANTOS, E. F. **Crenças sobre o ensino-aprendizagem de inglês (LE) em contexto de formação profissional: um estudo de caso**. 2010. 196 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SANTOS, M.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. Análise de abordagem de ensino de língua no limite. **Revista SIPLÉ**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 1-3, out. 2011.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997. p. 75-88.

SCOPINHO, R. A. **Crenças e motivação em contexto de língua estrangeira para a terceira idade**: subsídios para o desenvolvimento de competências do professor. 2014. 243 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SELVERO, C. M. A motivação na aula de língua instrumental: crenças de alunos. In: MARCHESAN, M. T. N. et al. (Org.). **Aprendendo e ensinando crenças em LA**. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 1-10.

SILVA, E. L. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. e atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância UFSC, 2001. 121 p.

SILVA, K. A. (Org.) **Crenças, discursos & linguagem**: volume 2. Campinas: Pontes Editores, 2011. 342 p.

_____. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

_____. Espelho, espelho meu! Que tipo de professor de língua (s) serei eu? Crenças e aglomerado de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês). In: SILVA, K. A.; ÁLVAREZ, M. L. O. **Perspectivas de investigação em linguística aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2008. p. 203-244.

SISTEMAS de gestão de bolsas. **Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**, Brasília, 2016. Disponível em: < redefederal.mec.gov.br >. Acesso em: 16 maio 2016.

SOUZA, A. S. S. Agenciamento e Autonomia: mobilizando esperança nas experiências de aprendizagem de língua inglesa. In: MICOLLI, L. (Org.). **Pesquisa experimental em contextos de aprendizagem**: uma abordagem em evolução: volume 8. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 141-163.

SOUZA, E. C. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.

SOUZA, L. S. S. e. Colégio Pedro II: um lugar de memória do ensino de línguas no Brasil. **Helb**, Brasília, v. 6, n. 6, 2012. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=201:colegio-pedro-ii-um-lugar-de-memoria-do-ensino-de-linguas-no-brasil&catid=1112:ano-6-no-6-12012&Itemid=17>. Acesso em: 15 mar. 2016.

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

TERENZI, D. **Princípios norteadores para o planejamento de cursos de línguas para propósitos específicos em curso superior tecnológico (manutenção de aeronaves):** considerando visões de aprendizes, instituição formadora e empregadores. 2014. 194 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

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

_____. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 29-50.

_____. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Crenças e ensino de línguas:** foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 219-232.

_____. **Prática de ensino de língua estrangeira:** experiências e reflexões. Campinas: Editores, 2004. 192 p.

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

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

WIDDOWSON, H. G. **Aspects of language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1990. 213 p.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making, and classroom practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 324 p.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 290 p.

ZOCARATTO, B. L.; SILVA, S. R. E. Práticas avaliativas no processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira: crenças de uma professora. In: CONCEIÇÃO, M. P. (Org.). **Letramentos, crenças de aprendizagem de línguas e inclusão social**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 173-191.

APÊNDICE A - CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO

As convenções para a transcrição de dados foram, parcialmente, baseadas em Luiz Antônio Marcuschi (2003). As letras foram utilizadas para representar os atores e os locais mencionados por elas/eles nas entrevistas, questionários e outros materiais que compõem parte do *corpus* de nossa pesquisa.

P; J; M;	professor informante
P	pesquisador
A1	aluno não identificado
As	vários alunos
Símbolos para indicar os demais aspectos:	
()	comentário do analista
()	hipótese do que se falou
MAIÚSCULA	ênfase
/.../	indicação de que o excerto em questão é um recorte de um trecho mais longo
Ah, é, oh, ih, uh, ahã, mhm, mm, nhum	pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção
Estilos da fonte:	
Itálico	palavras em inglês ou em outra língua estrangeira

**APÊNDICE B - CARTA CONVITE AOS (ÀS) PROFESSORES (AS)
PARTICIPANTES**

Brasília, ____ de _____ de 20 ____.

Prezados professores,

Gostaria de convidá-los a participar como informantes de uma pesquisa sobre crenças de professores de língua inglesa como língua estrangeira que atuam no âmbito do ensino básico, técnico e tecnológico. Trata-se de um trabalho de doutoramento por mim realizado e orientado pela Prof^a. Dr^a. Lúcia Maria de Assunção Barbosa, da Universidade de Brasília, UnB / Universidade Federal de São Carlos, UFSCar.

Segundo a metodologia proposta no projeto deste estudo, estão previstos: uma reunião com o grupo de professores participantes para o esclarecimento da proposta em questão, o preenchimento de um questionário sobre o perfil dos docentes da área de língua inglesa do IFB, uma entrevista semiestruturada e a posterior observação e gravação em áudio de aulas em cursos técnicos, conforme agendamento prévio.

É importante salientar que, apesar da relevância da participação dos (as) senhores (as), esta pesquisa será breve e não comprometerá o desempenho de suas atribuições dentro da instituição de ensino em que atuam. Caso a participação no trabalho cause qualquer tipo de constrangimento, as atividades poderão ser interrompidas a qualquer momento. Enfatizo que as identidades dos (as) participantes serão preservadas e que somente nomes fictícios serão utilizados para a identificação dos mesmos no trabalho de escrita da tese. Além disso, comprometo-me a não utilizar nenhuma informação obtida por meio da participação dos (as) senhores (as) em nenhuma situação que não seja relacionada a este estudo.

Aproveito este registro para agradecê-los (as) de antemão pela atenção dispensada e também pela possível participação neste estudo.

Cordialmente.

Fabrício Ademar Fernandes
Doutorando em Estudos Linguísticos, UFSCar

Prof^a. Dr^a. Lúcia Maria de Assunção Barbosa (Orientadora)

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO

Projeto de Pesquisa: Crenças sobre a cultura de ensinar e aprender de professores de inglês (LE) inseridos no contexto do ensino básico, técnico e tecnológico.

Compreendo que o objetivo desta pesquisa é identificar e analisar, por meio de um levantamento, as crenças dos professores de inglês LE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, IFB.

Confirmando minha participação voluntária neste estudo e entendo que posso desistir do projeto a qualquer momento e por qualquer razão que julgar conveniente.

Reconheço que recebi uma carta esclarecendo os procedimentos (questionário, entrevista, observações de aulas, notas de campo e gravações em áudio) que serão utilizadas no desenvolvimento do projeto e entendo também qual é o meu papel como participante. Estou ciente de que meu verdadeiro nome não será empregado de nenhuma forma. Também estou ciente de que partes das entrevistas, questionários, observações de sala de aula e discussões realizadas no grupo poderão ser utilizadas pelo pesquisador em trabalhos, congressos, etc. Entendo que terei acesso a cópias dos questionários por mim respondidos e que o trabalho final será apresentado ao grupo de professores participantes antes de sua publicação.

Confirmando que recebi uma cópia do termo de consentimento.

Nome completo do professor participante:

Nome fictício escolhido pelo participante:

Assinatura:

Telefone:

E-mail:

Data:

Assinatura do pesquisador responsável:

Contatos do pesquisador: telefone:

E-mail:

APÊNDICE D - CARTA À DIREÇÃO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DO CAMPUS

Brasília, ____ de _____ de 2015.

Prezado Prof. (a) _____,

Venho por meio deste solicitar autorização para realizar, neste *campus* do IFB, o levantamento de dados que serão utilizados em minha pesquisa de doutorado.

Meu projeto de pesquisa é orientado pela Profª. Drª. Lúcia Maria de Assunção Barbosa (UnB/UFSCar) e intitula-se “Crenças de professores de língua inglesa do Instituto Federal de Brasília sobre a cultura de ensinar e aprender inglês (LE) em cursos técnicos”.

Na metodologia do trabalho está prevista a observação de aulas do (a) professor (a) _____ que atua em cursos técnicos subsequentes ou integrados.

Informo que o (a) docente supracitado (a) foi esclarecido (a) sobre o teor das atividades e consentiu que as observações fossem realizadas em sua sala de aula.

Desde já agradeço pela atenção.

Cordialmente,

Fabrício Ademar Fernandes
Doutorando em Estudos Linguísticos UFSCar.
Matrícula:

Profª. Drª. Lúcia Maria de Assunção Barbosa
Orientadora

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS (ÀS) PROFESSORES (AS) PARTICIPANTES

Este questionário faz parte de um projeto de pesquisa de doutorado. A sua participação não é obrigatória, e caso você não queira responder a alguma questão, deixe a em branco e passe para a próxima pergunta. Todas as informações descritas serão confidenciais e somente o pesquisador terá acesso a elas.

1- Nome fictício que será utilizado nesta pesquisa _____

2- Sexo: () Feminino () Masculino

3- Idade: _____ anos.

4- Tempo de trabalho no IFB: _____ anos.

5- Experiência prévia com o ensino de línguas para cursos técnicos:

() sim () não.

6- Formação acadêmica:

Graduação (nome do curso) _____

Especialização (nome do curso) _____

Mestrado (nome do curso) _____

Doutorado (nome do curso) _____

7- Já participou de algum curso de formação voltado para a formação de professores de línguas que atuam, especificamente, no ensino técnico? () sim () não

8- Desenvolve material didático específico para os cursos técnicos os quais ministra suas aulas?

() sim () não

9- Como você relaciona os conteúdos ministrados em sua sala de aula com as necessidades específicas dos cursos técnicos que você leciona?

10- Quais as habilidades linguísticas mais desenvolvidas em suas aulas? Por quê?

APÊNDICE F - ROTEIRO ELABORADO PARA UTILIZAÇÃO EM UMA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM UM DOS (AS) PARTICIPANTES

- 1- Você poderia falar um pouco sobre o perfil dos alunos dos cursos técnicos em que leciona? (faixa etária, sexo, se trabalhadores ou não, escolaridade).
- 2- Na sua opinião, como os alunos dos cursos técnicos encaram as aulas de inglês?
- 3- Qual seria o papel de um professor de cursos técnicos?
- 4- Quais são os maiores desafios para um professor de inglês do ensino profissionalizante?
- 5- Qual a sua formação acadêmica? Alguma pós-graduação? Qual?
- 6- Durante sua formação acadêmica, você teve contato com teorias ou práticas voltadas para o ensino técnico?
- 7- Você possui apoio de colegas, coordenadores, diretores para o desenvolvimento de suas atividades nos cursos técnicos?
- 8- Você já fez algum curso específico para o ensino de línguas em cursos técnicos? Você considera este tipo de iniciativa importante?
- 9- Existe alguma diferença entre o planejamento de ensino e os objetivos de ensino entre suas aulas para os cursos técnicos e para os outros cursos que você ministra? Qual (is)?
- 10- Como você avalia os materiais utilizados por você em suas aulas para os cursos técnicos? Existem materiais já publicados que são utilizados? Qual a sua opinião sobre eles?
- 11- De forma geral, como você descreveria uma aula sua para o ensino técnico?
- 12- De que maneira você avalia os estudantes? Por quê?

APÊNDICE G - EXEMPLO DE TRANSCRIÇÃO DE PARTE DE UMA AULA GRAVADA EM ÁUDIO

P: *Thank you* (após os alunos completarem as atividades no quadro). Shhhhh.

P: (diz o nome de dois alunos) escolham outro lugar para sentar.

(incompreensível – alunos conversando enquanto os colegas completam as atividades no quadro)

P: Shhhh (pedindo silêncio). *Let's see*. Vejamos o que vocês fizeram, se está certo ou não, ok? *So, letter B*. Vamo começar pela letra B. *A sofa is more comfortable than a chair. How do you say this in Portuguese?*

A: O sofá é mais confortável que a cadeira.

P: O sofá, ok, é mais confortável que a cadeira. É verdadeiro, é isso mesmo?

A: Eh!

P: *Yes. C: basketaball players are better than footballers. Humm... How do you say basketball players in Portuguese?*

A: Jogadores de basquete.

P: *Ok. Footballers, no.*

A: Jogadores de basquete.

P: *Ok, footballers. How do you say basketball players are better than footballers?*

A: Os jogadores de basquete são melhores que os jogadores de futebol. Eu não sei se eles são.

P: Essa frase faz sentido?

A: Mas são esportes diferentes.

P: Ok.

A: Se fosse jogadores.

P: Ok. Então vamos usar uma frase que seja mais adequada. (nome de uma aluna) *sit upstraight*. O que pode ser melhor?

A: *Taller*.

P: *How do you say taller in Portuguese?*

A: Alto. *Taller* é mais alto. É mais alto.

P: Ok. Mas é mais verdadeiro então? Os jogadores de basquete são mais altos que os jogadores de futebol?

A: Sim, sim.

P: Ok. Em geral, há exceções. Ok. (nome de aluna), *have a seat, please*.

A: *Ok*.

P: *Letter D: Canada is colder than Brazil*.

A: O Canadá é mais frio que o Brasil.

P: O Canadá é mais frio que o Brasil? *Yes?*

A: Sim! *Yes*.

P: *Ok. It's correct*. Shhh, o que acontece (cita nome de uma aluna).

A: Eu não tava falando nada professora.

P: Hum? É que me interessou. Eu pensei que você estava explicando alguma coisa que eu achei importante.

A: Eu não tava falando nada professora.

A: É que eu tava falando pra ela da prova do ENEM que tem inglês e espanhol. O espanhol é mais difícil porque tem falso cognato. Falso cognato em espanhol é mais difícil em espanhol que em inglês. Só isso.

P: O que são cognatos? Vocês já sabem.

A: Cognatos são palavras que num idioma parecem com o português, mas que, na verdade, na hora que você traduz é a mesma coisa.

P: E o falso cognato?

A: Falso cognato é o que parece, mas não é. No espanhol tem só cognato.

P: *Continuing... A Ferrari is dangerous than a Fiat*. Hum, tem um probleminha.

A: A Ferrari é mais veloz...

P: *How do you say dangerous in Portuguese?*

A: Perigoso.

APÊNDICE H - EXEMPLO DE UMA NOTA DE CAMPO PRODUZIDA DURANTE A OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE UMA DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES

Notas de campo – observações das aulas da professora Sueli

Data: 12 de novembro de 2015 Início: 10:40h Término: 12:20h
Curso: Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio Número de alunos: 16

A professora iniciou a aula escrevendo a data no quadro e dando alguns informes. Após os informes, ela começou as atividades falando em inglês com os estudantes. Como atividade de aquecimento, ela fez um jogo da velha com os alunos que haviam sido divididos em dois grupos. Os alunos deveriam completar algumas frases com *question tags* para que pudessem marcar seus símbolos na grade do jogo. Em seguida, ela apresentou o pesquisador ao grupo e ele fez algumas considerações sobre o teor de sua pesquisa e os propósitos de sua presença naquele momento.

Os alunos participavam com respostas, dirigiam-se ao quadro completar perguntas e exercícios. Eles tentavam utilizar palavras da língua inglesa ao responder as atividades ou se direcionar à professora. Alguns alunos utilizavam celulares para verificar o significado das palavras. Em alguns momentos, os estudantes excediam a conversação paralela. Alguns também utilizavam os aparelhos celulares para tirar fotos de anotações feitas pela professora no quadro. Os alunos pediam licença para tomar água ou ir ao banheiro.

A docente falava em inglês com os alunos, apesar deles não conseguirem respondê-la, verificou-se que eles entendiam bastante os comandos dados pela professora. Ela explicava os conteúdos em inglês e monitorava as atividades dos estudantes passando de carteira em carteira. Ao corrigir os erros cometidos pelos estudantes, a docente os respondia com questionamentos ou solicitava à toda a turma que tentasse ajudar o colega. A professora convidava os estudantes para corrigir exercícios no quadro. Ela solicitava aos alunos que não estavam trabalhando que se envolvessem nas atividades. A fim de facilitar o entendimento dos alunos, ela dava exemplos, escrevia no quadro, fazia comparações, utilizava gestos, etc.

A turma tinha menos alunos que o normal. A professora da turma anterior havia dispensado os estudantes da sua aula. O livro didático do PNLD chegou à escola somente no mês de novembro, já no final do ano letivo. Apesar de estar sendo pouco utilizado em sala, a professora disse que ele tem servido como material de apoio às atividades. Na aula observada, os estudantes recorriam a ele para verificar os verbos no passado e no particípio passado.

A professora tende a ministrar suas aulas com base nos preceitos da abordagem comunicativa. Foi observado ênfase na escuta e leitura. A gramática era explicada de modo indutivo. A aula da professora lembra as aulas de cursos de idiomas que adotam esta abordagem de ensino.

Revisão das *tag questions*. Os objetivos da aula pareciam não estar relacionados ao curso técnico em Alimentos. A integração com as disciplinas específicas da área técnica em alimentos não foi observada.

Os materiais: quadro-branco, marcadores coloridos, cópias de exercícios. Aparentemente, não são utilizados livros didáticos (PNLD) pelos estudantes.

As aulas observadas foram descontraídas, participativas e dinâmicas. A sala de aula era ampla, possuía aparelho de ar-condicionado e projetor. Foram observadas atividades em pares e grupos. As correções dos exercícios eram transcritas no quadro pela docente. Atividades para casa foram solicitadas pela professora ao término da aula.

Na próxima aula haverá apresentação de trabalhos. A docente avalia (checa) as atividades desenvolvidas pelos alunos. Com recorrência, pergunta aos alunos: “problem”, “questions?” para avaliar o entendimento dos estudantes. A professora solicitou aos estudantes que fizessem os exercícios 2 e 3 como tarefa de casa. Ela disse que na próxima aula seriam feitas apresentações de seminários e deu algumas orientações sobre como deveria ser os trabalhos.

ANEXO A - EXEMPLO DE UM AUTORRELATO ESCRITO POR UMA DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES

Data: 21 de setembro de 2015.

Sou neta e filha de professores de língua estrangeira. Meus pais conheceram-se enquanto faziam seus respectivos mestrados nos Estados Unidos. Assim, a língua inglesa sempre esteve presente em minha casa durante a infância, seja em algumas canções infantis, em vídeos cassetes que eles fizeram em questão de comprar e que minha mãe usava para nos “dar aulas”, em algumas palavras, em alguns dizeres.

Quando comecei a ter aulas – no curso particular montado por minha mãe com duas amigas – a língua inglesa já representava grande interesse. Durante o curso apaixonei-me pelos Beatles, que já eram uma paixão paterna, e comecei a descobrir enquanto estudante alguns dos materiais que já existiam em casa. O fato de meus primos trabalharem como guias turísticos, levarem grupos para conhecer a Disney durante as férias e voltarem cheios de histórias e lembrancinhas de coisas que não existiam no Brasil naquela época acentuava o interesse por um país e uma cultura que em certa medida fazia parte da história dos meus pais e da minha família.

Ao nos mudarmos de volta para Brasília e com a reinserção de minha mãe na Secretaria de Educação, o Centro Interescolar de Línguas apresentou-se como uma possibilidade para a continuidade de estudos em inglês. Entretanto, como eu não estava matriculada na rede pública, a entrada se dava mediante sorteio, que só estava disponível para cursar espanhol. Assim, o plano inicial era começar uma língua e, após o período exigido, transferir-me para o inglês. Mas não houve jeito. Apaixonei-me também pelo espanhol e ficou muito patente o talento que eu tinha para línguas.

Em breve, ao espanhol acrescentaram-se o inglês e, não muito depois, o francês. Descobri o quanto era rico o aprendizado de uma língua, o quanto por meio delas eu comecei a entender mais de geopolítica, história, de arte e música – e neste aspecto, cantar no coro da escola foi fundamental – de literatura, de como uma cultura se estabelece, dos costumes tão diferentes que existem no mundo. Ampliaram-se meus horizontes. Mais adiante, quando comecei a atuar como sala de aula, passei a entrar em sala de aula com um olhar mais aguçado para as atividades, as estratégias, os exercícios escritos, os projetos, procurando perceber o quanto daquilo se adequava a meu próprio trabalho em sala de aula, em que medida aquilo poderia ser adaptado às necessidades que eu tinha enquanto professora.

Enquanto minha mãe iniciou-me nas correções de exercícios, seja por ajuda-la na força tarefa de correção de provas no final do semestre, seja por ela discutir comigo algumas correções – especialmente após meu retorno do ano de intercâmbio no Canadá e o início da graduação em Letras-Inglês – o coral, composto por estudantes e professores, foi o espaço que me permitiu o primeiro convívio com professores e suas conversas sobre o dia a dia da escola. Foi onde também eu recebi a recomendação de encaminhar meu currículo para a Cooplem (Cooperativa de Língua Estrangeira Moderna), cooperativa de professores e escola de idiomas que me acolheu durante dez anos e onde tive espaço para sugerir, criar, construir junto.

Se na graduação a teoria havia sido aprofundada, leituras nunca imaginadas haviam sido feitas e alguma porção de reflexão sobre o ensino havia sido proposta, considero o fazer coletivo na COOPLEM – fundamentado em minha experiência como estudante de uma cooperativa de pais no ensino fundamental e estudante de idiomas, além de experiências em outros processos coletivos em uma OnG de jovens – que permitiu que meu entendimento de ensino de uma língua se consolidasse. No espaço da cooperativa, com a abertura para discussões, para a troca de figurinhas entre pares que viviam as mesmas angústias, e tendo sempre em mente minha trajetória como estudante de línguas, parte da teoria se materializou no entendimento do processo de aquisição de uma língua, nas estratégias necessárias, no entendimento dos tempos, dos estilos de aprendizagem, da necessidade de exposição ao idioma, nos momentos de *input* e *output*.

Todavia, esta experiência, em um cenário de condições adequadas para o desenvolvimento de um curso de idiomas, ainda não foi suficiente para a surpresa que me aguardava no Instituto Federal de Brasília, no cenário da formação profissional, diante da necessidade de estruturação de cursos para fins específicos, da responsabilidade quase que exclusiva pela organização do currículo, da perspectiva da terminalidade semestral do trabalho, da absoluta heterogeneidade do grupo de estudantes... e do seu tempo diante desta língua tão absolutamente estrangeira em terra latina...

Estabeleci objetivos ambiciosos e planejei com algum esmero. Vi o planejamento esvaír-se com as dificuldades, os desconhecimentos na própria língua materna. Revi meus objetivos, refiz meu planejamento. Algumas vezes alcancei-os. Em outros momentos abandonei-os completamente e segui aquilo que parecia tocar mais os estudantes. Fiz cópias, apostilas, procurei áudios, gravei-me lendo textos, trouxe vídeos e exercícios de métodos reconhecidamente bem sucedidos na estruturação de cursos de idiomas. Procurei fazer adaptações. Volta e meia vejo-me lutando contra minhas crenças de que o sucesso depende da exposição à língua e o anseio que identifico nos estudantes pela tradução, pelo “pé-da-letra”. Procurei compartilhar os materiais, ampliar o

contato dos estudantes com a língua... sugeri *sites*, aplicativos... navegamos juntos pela internet... esbarro em sua falta de tempo, na angústia do aparente “não entendo nada”. Pedi redações, fizemos ditados, correções, seminários a respeito dos países anglófonos, avaliações orais de reprodução de diálogos vistos em sala... cantamos... levei balas para o “*trick or treat*” e pirulitos de coração para o *Valentine’s*.

Sigo em busca do melhor caminho nesta nova realidade. Cada vez mais questiono o papel da aula – e não do ensino- de inglês dentro desta formação profissional e em meio às condições que se configuram. Paulatinamente, neste contexto e em vista da exposição que o público que recebe teve, percebo que a aprendizagem deve centrar-se mais em reduzir resistências, em ressaltar pequenas conquistas, em apontar o que já se sabe e ainda não se sabe que sabe, em identificar o agradável, o interessante, o aprazível e, ainda, em instrumentalizar os estudantes para lidar com a língua inglesa, para que ela, mesmo enquanto desafio, seja algo não mais tão estrangeiro.

Há dias em que o desinteresse desanima, em que as resistências à tentativa e o medo do erro me obrigam a uma insistência chata e à primeira vista sem sentido e cansativa. Mas de repente, no meio de uma avaliação oral, as frases saem com a entonação adequada, as perguntas que eu faço são compreendidas e o orgulho da resposta correta é genuíno... e há sempre o brilho do entendimento de uma outra cultura... e a melodia das músicas...

ANEXO B - EXEMPLO DE TRANSCRIÇÃO DE UMA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM UMA DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES

Entrevista semi-estruturada com a professora Marina

Data: 10-11-2015

Pesquisador: Então vamos lá, pergunta 1 Marina é a seguinte: na sua narrativa, você diz que: “meu papel de aprendiz de língua estrangeira era permeado pela minha função social de filha mais velha”. Eu queria pedir que você falasse um pouco sobre suas lembranças como aluna de cursos de línguas e que você falasse um pouco também sobre a postura dos seus alunos e em relação à aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

Participante: Bem, na minha postura em específico enquanto aprendiz de língua é porque naquela época, estudar inglês era uma questão de status, né, e poucas pessoas podiam ter acesso, então era um papel de muita responsabilidade e eu tinha muito interesse em aprender porque era uma coisa que nem todo mundo tinha acesso e sendo eu a mais velha era uma oportunidade ímpar eu tinha que aproveitar ao máximo aquela oportunidade que eu tinha.

Pesquisador: Hum, hum.

Participante: O papel dos meus alunos em relação à aprendizagem, do que eu consigo ver dentro dos cursos técnicos, em primeiro lugar, eu consigo ver o papel de comprometimento deles, embora eles sejam sinceros em expressar, né, que eles não tem o domínio da língua que eles tem muito pouco conhecimento, muito pouco domínio de estruturas, mas eles, em momento algum, eh, como que eu vou dizer, eles se esguiam do trabalho, eles são esforçados, eles participam das tarefas, né. Então, em primeiro lugar eu vejo um papel de comprometimento, independente do nível, eh, de domínio da língua que eles tem, né. É claro que é uma situação um pouco complicada porque uma turma de vinte e cinco alunos eu tenho níveis de fluência diferente, mas independente do nível de fluência eu percebo um papel de comprometimento em relação à disciplina de língua estrangeira, de língua inglesa que eles estão cursando.

Pesquisador: Existe um respeito?

Participante: Existe um respeito, existe um reconhecimento da importância, um interesse por eles.

Pesquisador: Em relação aos seus antigos professores, como é que você avalia o trabalho que foi desenvolvido por eles, quais são as suas lembranças em relação aos seus antigos mestres?

Participante: (pausa) Em relação aos meus antigos mestres, porque o curso que eu fiz foi um curso regular, né, um curso livre, eles eram muito bem preparados, eles tinham um domínio muito bom do idioma, eh, eles diversificavam as atividades e isso acabava prendendo a atenção de nós alunos. Porque muitas vezes a gente acaba aprendendo e não sabe nem porque tá ali, né. Então eu tinha esses professores, esses professores eram assim: eram fluentes, eram organizados em relação a planejamento. Eu só me lembro de coisas boas porque naquela época o acesso à língua inglesa era difícil, estudar na Casa Thomas Jefferson era uma questão de status, né, poder. E a gente tinha bons professores, muito bons professores, professores nativos, professores que trabalhavam realmente com o domínio da língua.

Pesquisador: Você disse que nessa época, os seus pais a influenciaram positivamente em relação à aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira. Você saberia mencionar outras pessoas que a influenciaram de modo contrário, que de certa maneira te desestimularam em relação ao estudo do inglês?

Participante: Pessoas, propriamente ditas, não. Eh.

Pesquisador: Ou situações?

Participante: Ah, tinha uma situação em específico porque, infelizmente, essa situação social ela me marcava muito. Era a diferença, o que marcava, não era o que me desestimulava, mas que me fazia sentir diferente era a questão dos meus colegas. Porque os meus colegas eles tinham, eles eram de um poder aquisitivo, de uma classe econômica diferente da minha, né, naquela época. Então muitos já tinham viajado, tinham ido pra Disney, estavam ali porque já tinham tido alguma vivência do idioma no local, alguma vivência cultural, então pra eles isso fazia parte da realidade deles, era uma coisa normal. Então isso era uma coisa que, de certa forma, me deixava um pouco desestimulada. Por outro lado, eu gostava muito de aprender e saber que eu tava dominando um idioma que poucas pessoas dominavam então, por lado, me fazia cada vez ter mais interesse nas aulas, né?

Pesquisador: Hum, hum.