



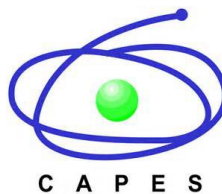
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE

CENTRO DE HUMANIDADES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PosLA

SAMYA SEMIÃO FREITAS

**CRENÇAS DE PROFESSORES DE INGLÊS SOBRE METODOLOGIAS DE ENSINO
DE LE EM CONTEXTO DE FRANQUIAS DE IDIOMAS**



FORTALEZA-CEARÁ

2016

SAMYA SEMIÃO FREITAS

CRENÇAS DE PROFESSORES DE INGLÊS SOBRE METODOLOGIAS DE ENSINO DE
LE EM CONTEXTO DE FRANQUIAS DE IDIOMAS

Dissertação submetida ao Programa de Pós -
Graduação em Linguística Aplicada do Centro
de Humanidades da Universidade Estadual do
Ceará como requisito parcial para a obtenção
do título de mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguagem e Interação.

Orientadora: Profa. Dra. Laura Tey Iwakami.

FORTALEZA – CEARÁ
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Freitas, Samya Semião.

Crenças de professores de inglês sobre metodologias de ensino de LE em contexto de curso de idiomas [recurso eletrônico] / Samya Semião Freitas. - 2016.

1 CD-ROM: 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 213 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2016.

Área de concentração: Linguagem e Interação.

Orientação: Prof.^a Dra. Laura Tey Iwakami.

1. Metodologias de ensino de LE. 2. Franquias de idiomas. 3. Ensino Reflexivo. 4. Crenças. I. Título.

SAMYA SEMIÃO FREITAS

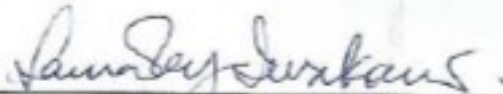
CRENÇAS DE PROFESSORES DE INGLÊS SOBRE METODOLOGIAS DE ENSINO DE LE
EM CONTEXTO DE FRANQUIAS DE IDIOMAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguagem e Interação

Aprovada em: 12/02/2016.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Laura Tey Iwakami (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura
Universidade Federal do Ceará – UFC



Profa. Dra. Claudene de Oliveira Aragão
Universidade Estadual do Ceará – UECE

AGRADECIMENTOS

A Deus, por abençoar a minha vida e me dar forças para seguir essa caminhada.

Aos meus pais, por sempre me ensinarem o valor da educação e pela paciência e compreensão nos momentos mais críticos.

Aos meus avós, por me repassarem a importância da família e os valores que me são caros.

Às minhas amadas irmãs, por serem referência e por acreditarem na minha capacidade.

Ao meu sobrinho Vinícius, por encher os meus dias com a sua leveza e inocência.

Ao meu amor, pela paciência e por caminhar ao meu lado mesmo nas dificuldades.

Aos meus estimados amigos, que torceram pela minha realização e que me incentivaram a não esmorecer.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE, pelo enriquecimento intelectual e pessoal que me foi possibilitado.

Ao PosLa, por acreditar nesse projeto.

À minha orientadora, profa. Dra. Laura Tey Iwakami, pela paciência e mansidão nos meus momentos de ansiedade; pelo respeito e amizade e pelos valiosos ensinamentos.

Às professoras Cleudene de Oliveira Aragão e Rozania Maria Alves de Moraes, pelas contribuições no projeto de qualificação.

Às professoras Cleudene de Oliveira Aragão e Ana Célia Clementino Moura, por gentilmente aceitarem compor a banca de defesa desta dissertação.

Às escolas de idiomas que nos cederam o ambiente para a realização desta pesquisa.

Aos professores participantes, sem os quais esta pesquisa não seria possível.

À CAPES, pelo apoio financeiro através da bolsa de auxílio.

Enfim, a todos que de forma direta ou indireta contribuíram para a conclusão desta etapa tão importante da minha vida.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. (Paulo Freire)

“Os que se encantam com a prática sem a ciência são como os timoneiros que entram no navio sem timão nem bússola, nunca tendo certeza do seu destino”. (Leonardo da Vinci)

RESUMO

No presente estudo, objetivamos investigar as crenças de professores de inglês atuantes em franquias de idiomas sobre as metodologias de ensino de LE e como essas crenças afetam o ensino reflexivo e orientam a prática pedagógica do professor. Para isso, realizamos um estudo micro-etnográfico de base descritiva, para o qual contamos com a participação de 10 (dez) professores de inglês de duas franquias de idiomas em Fortaleza. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: questionário, entrevista semiestruturada e protocolo de observação de aulas, sendo que o questionário e a entrevista foram aplicados aos dez professores, mas foram realizadas observações de aulas de apenas quatro deles, 2 (dois) de cada escola. A aplicação do questionário visou traçar o perfil dos professores e levantar as suas crenças quanto às metodologias de ensino; já a realização da entrevista semiestruturada teve o intuito de verificar se os professores adotam uma postura crítico-reflexiva sobre seu trabalho. O foco das observações de aulas esteve em identificar os procedimentos metodológicos adotados e comparar as crenças dos professores com suas ações. As aulas foram observadas em turmas que variaram do semestre básico ao pré-avanzado durante o semestre letivo de 2015.2. Como base teórica, ao tratarmos sobre as metodologias de ensino, tomamos como referência as contribuições dos estudos de Anthony (1963), Leffa (2012), Richards & Rodgers (1986), Puren (1988), Prabhu (1990), Kumaradivelu (2003), Cuq (2003), dentre outros. Para as discussões acerca das crenças no processo de ensino e aprendizagem, baseamo-nos nos estudos de Almeida Filho (1993), Alvarez (2007), Araújo (2006), Barcelos (2001, 2004, 2007), Pajares (2007), Silva (2005), dentre outros. Para o estudo sobre a abordagem reflexiva, tomamos como base os ensinamentos de Kumaradivelu (2001, 2003), Liberali (2004), Magalhães (2004) Romero (2004), Schon (1983), dentre outros. A partir da análise dos dados, constatamos que nas escolas abordadas há um foco na metodologia em detrimento do papel interventivo do professor. Verificamos também que a prática dos quatro professores observados não destoou muito daquela que a administração parece prescrever, já que a maioria dos professores tende a realizar os procedimentos e técnicas considerados obrigatórios pela escola, mesmo que, muitas vezes, não concorde com eles. Quanto à abordagem reflexiva nesses contextos, constata-se que a prática crítico-reflexiva dos professores investigados ainda é embrionária e encontra diversos empecilhos impostos pela natureza dessas instituições. Observa-se também uma tendência do professor em manter a sua reflexão mais no campo da técnica do que no campo crítico-emancipatório. Dentre as crenças dos professores sobre as metodologias de ensino estão a de metodologia como um aspecto orientador da prática pedagógica; de que é necessário que o professor conheça as principais metodologias de ensino de LE e que um dos seus papéis é o de cumprir os procedimentos estabelecidos pela escola. De um modo geral, os professores reconhecem a importância das metodologias, defendem aquela adotada pela escola e não interferem significativamente sobre a abordagem de ensino em questão. Interpretamos que os sistemas de crenças dos dois grupos de professores se assemelham, o que pode ser visto como um sinal da influência do contexto das escolas em que atuam.

Palavras-chave: Metodologias de ensino de LE. Franquias de idiomas. Ensino Reflexivo. Crenças.

ABSTRACT

The present study aimed to investigate the beliefs of English teachers in private language schools about teaching methods and how these beliefs affect the reflective teaching and guide the teacher's pedagogical practice. For this, we conducted a micro-ethnographic study of descriptive basis, for which we count with the participation of ten English teachers of two language schools in Fortaleza. The data collection instruments used were: questionnaire, semi-structured interviews and classroom observation protocol. The questionnaire and interview were applied to ten teachers, but lesson observations were made only four of them, two each school. The questionnaire aims to trace the profile of teachers and raise their beliefs about the teaching methodologies. The realization of semi-structured interview was designed to see if teachers adopt a critical and reflective approach of his work. The focus of the class observations was to identify the methodological procedures and compare the beliefs of teachers with their actions. The classes were observed in basic to the pre-advanced classes during the semester of 2015.2. As a theoretical basis on teaching methodologies, we refer the contributions of Anthony studies (1963), Leffa (2012), Richards and Rodgers (1986), Puren (1988), Prabhu (1990), Kumaradivelu (2003), Cuq (2003), among others. For discussions about the beliefs in the process of teaching and learning, we rely on Almeida Filho studies (1993), Alvarez (2007), Araújo (2006), Barcelos (2001, 2004, 2007), Pajares (2007), Silva (2005), among others. For the study on the reflective approach, we based on the teachings of Kumaradivelu (2001, 2003), Liberali (2004), Magalhães (2004) Romero (2004), Schon (1983), among others. From the analysis of the data, we find that schools focus on methodology rather than the active role of the teacher. We also found that the practice of the observed teachers agreed to that the administration seems to prescribe, since most teachers tend to perform the procedures and techniques considered binding by the school, even though they often do not agree with them. As for the reflective approach in these contexts, it appears that the critical-reflexive practice of the teachers investigated is still embryonic and finds many obstacles imposed by the nature of these institutions. There has been also a teacher's tendency to keep their reflection in the field of technical than the critical-emancipatory field. Among the beliefs of teachers on teaching methodologies, the methodology as seen is a guiding aspect of pedagogical practice; it is necessary that the teachers know the main methods of LE teaching and that their roles is to comply with the procedures established by the school. In general, teachers recognize the importance of methods, advocate that adopted by the school and not significantly interfere on the teaching approach in question. We consider that the belief systems of the two groups of teachers are similar, what can be seen as an influence of the context of the schools where they work.

Keywords: Teaching methodologies. Language schools. Reflective teaching. Beliefs.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Conceito de método proposto por Anthony – a partir dos estudos de Villaça(2008)	25
Figura 2 -	Modelo de Método proposto por Richards e Rodgers, a partir dos estudos de Villaça (2008).....	26

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Definições de crenças.....	68
Quadro 2 –	Termos e definições para crenças sobre o ensino de línguas.....	72
Quadro 3 –	Perfil dos professores participantes da escola A.....	86
Quadro 4 –	Perfil dos professores participantes da escola B.....	87
Quadro 5 –	Contextos em que os professores julgam terem aprendido inglês como LE.....	98
Quadro 6 –	Tempo de estudo da LE pelo professor.....	99
Quadro 7 –	Crenças dos professores com relação à definição de metodologias de ensino.....	99
Quadro 8 –	Metodologias com as quais os professores estudaram a LI.....	100
Quadro 9 –	Professores que afirmam ainda estudar a língua inglesa.....	102
Quadro 10 –	Motivos que impulsionam os professores a ainda estudar a Língua Inglesa.....	102
Quadro 11 –	Com qual metodologia os professores estudam a LI atualmente.....	102
Quadro 12 –	Metodologia de ensino adotada pela escola A segundo os professores.....	104
Quadro 13 –	Metodologia de ensino adotada pela escola B segundo os professores.....	106
Quadro 14 –	Crenças sobre metodologias em LE.....	106
Quadro 15 –	Respostas dos professores à pergunta 01.....	114
Quadro 16 –	Resposta dos professores à pergunta 02.....	115
Quadro 17 –	Resposta dos professores à pergunta 03.....	117
Quadro 18 –	Resposta dos professores à pergunta 04.....	119
Quadro 19 –	Resposta dos professores à pergunta 05.....	121
Quadro 20 –	Resposta dos professores à pergunta 06.....	124
Quadro 21 –	Resposta dos professores à pergunta 07.....	125
Quadro 22 –	Resposta dos professores à pergunta 08.....	127
Quadro 23 –	Crenças do professor A1.....	131
Quadro 24 –	Crenças do professor A2.....	135
Quadro 25 –	Crenças do professor B1.....	139
Quadro 26 –	Crenças do professor B2.....	143

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BALLI	<i>Beliefs About Language Learning Inventory</i>
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CLT	<i>Communicative Language Teaching</i>
ECLE	Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras
ESA	<i>Engage, study, activate</i>
FCE	<i>First Certificate in English</i>
FLE	Francês Língua Estrangeira
LD	Livro Didático
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LEM	Línguas Estrangeiras Modernas
LM	Língua Materna
MAO	Método Áudio-Oral
MD	Método Direto
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MGT	Método de Gramática e Tradução
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PosLA	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
PNL	Programação Neurolinguística
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
RFT	Resposta Físico-Total
SGAV	<i>Structo-Globale Audiovisuelle</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TG	<i>Teacher's Guide</i>
TOEIC	<i>Test of English for International Communication</i>
UECE	Universidade Estadual do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	APORTES TEÓRICOS	23
2.1	CONCEITUAÇÃO E HISTÓRICO DAS METODOLOGIAS DE ENSINO DE LE.....	23
2.1.1	Um panorama dos principais métodos de ensino de língua estrangeira	29
2.1.2	Métodos e abordagens alternativas de ensino de língua estrangeira	35
2.1.2.1	Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras e suas ramificações.....	37
2.1.3	A Era Pós-método no ensino de línguas	44
2.1.3.1	Tendências atuais no ensino de línguas estrangeiras.....	48
2.1.4	Uma breve reflexão sobre o livro didático e a prática do professor	51
2.2	A ABORDAGEM REFLEXIVA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	55
2.2.1	Ensino reflexivo de professores de LE	55
2.2.2	Abordagem reflexiva em contexto de cursos de idiomas: limitações e possibilidades	61
2.2.2.1	Os profissionais atuantes em cursos de idiomas: ser ou estar professor de línguas?	64
2.3	CRENÇAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS.....	65
2.3.1	Definição de crenças	67
2.3.2	As relações entre crenças e o contexto de ensino e aprendizagem de línguas	74
3	METODOLOGIA	80

3.1	TIPO DE PESQUISA	80
3.2	CONTEXTO DA PESQUISA.....	81
3.2.1	Escola A.....	82
3.2.2	Escola B.....	83
3.3	PARTICIPANTES/SUJEITOS.....	84
3.3.1	Perfil do quadro docente	85
3.3.1.1	Perfil do corpo docente da escola A.....	85
3.3.1.2	Perfil do corpo docente da escola B.....	86
3.4	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	88
3.4.1	Questionário aos professores.....	89
3.4.2	Protocolo de observação de aulas.....	90
3.4.3	Entrevista semiestruturada realizada com os professores.....	92
3.5	PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS	
	DADOS.....	93
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	97
4.1	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS PROVENIENTES DOS	
	QUESTIONÁRIOS.....	97
4.2	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS PROVENIENTES DAS	
	ENTREVISTAS.....	113
4.3	RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS E PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES	
	OBSERVADOS.....	129
4.3.1	Análise das aulas dos professores atuantes na escola A.....	130
4.3.1.1	Relação entre as crenças e a prática docente de A1.....	130
4.3.1.2	Relação entre crenças e prática docente de A2.....	134
4.3.2	Análise das aulas dos professores atuantes na escola B.....	139
4.3.2.1	Relação entre crenças e prática docente de B1.....	139
4.3.2.2	Relação entre crenças e prática docente de B2.....	142
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
	REFERÊNCIAS.....	154
	APÊNDICES.....	162

APÊNDICE A – Questionário Aplicado aos professores.....	162
APÊNDICE B – Entrevista aplicada aos professores.....	167
APÊNDICE C – TCLE.....	168
APÊNDICE D – Protocolo de Observação de aulas.....	169
ANEXOS	188
ANEXO A – Questionário do Professor A1.....	189
ANEXO B – Questionário do Professor A2.....	193
ANEXO C – Questionário do Professor B1.....	197
ANEXO D – Questionário do Professor B2.....	201
ANEXO E – Entrevista do Professor A1.....	205
ANEXO F – Entrevista do Professor A2.....	206
ANEXO G – Entrevista do Professor B1.....	207
ANEXO H – Entrevista do Professor B2.....	209
ANEXO I – Parecer do Comitê de Ética.....	211

1 INTRODUÇÃO

“É a compreensão do que realmente faz e de seus significados que leva o professor ao entendimento dos interesses que embasam as ações diárias da sala de aula, isto é das significações que estão sendo negociados e/ou transmitidas”. (MAGALHÃES, 2009, p.58)

Nas últimas décadas, tem se dado muito destaque à aprendizagem da língua inglesa, seja pela imprescindibilidade de acesso à tecnologia e à comunicação intercultural, seja pelas atuais exigências do mercado profissional. Contudo, a relevância em se aprender uma língua estrangeira não veio à tona com a evidência da língua inglesa no cenário mundial. Na verdade, essa necessidade não remonta aos dias atuais, pois, há alguns anos, valorizava-se, de fato, o conhecimento de línguas clássicas como o grego e o latim.

A importância em se conhecer outras línguas é indiscutível. Daí o grande destaque dos estudos na área de ensino de línguas estrangeiras, os quais, desde que as línguas começaram a ser ensinadas, vêm em busca da melhor forma de realizar essa prática e de como facilitar a aprendizagem dos alunos.

Reconhece-se que essa preocupação se origina do fato de que para que se atinja o nível de competência almejado e no tempo estabelecido para a realização de determinadas metas, alguns aspectos são determinantes. Dentre eles, estão a intensidade e a continuidade de exposição à língua, condições que, contudo, não são facilmente reproduzidas nos contextos de ensino em que o contato com a LE limita-se a algumas horas de estudo semanais (PCN, 1998).

Por isso, o foco de muitas pesquisas em LA foi, por muitos anos, a busca pelo método de ensino que possibilitasse a melhor forma de se ensinar uma LE. Houve, então, a criação de métodos diversos, através de diferentes conceitos de língua e de teorias de aprendizagem, e a partir das diferentes necessidades dos alunos. Embora muitos desses métodos não sejam usados atualmente, não da forma como foram originalmente previstos, muitas de suas ideias e técnicas foram incorporadas à atual prática de ensino e continuam a ter um impacto significativo sobre como as línguas têm sido ensinadas (HARMER, 2001).

Ressalta-se que, atualmente, existem diversos entendimentos de *método* (ANTHONY, 1963; RICHARDS & RODGERS, 1986; PUREN, 1988; PRABHU, 1990;

KUMARADIVELU, 2003; CUQ, 2003), contudo, para este estudo, adotaremos a definição de Leffa (2012), para o qual método seria “um sistema de prescrições elaboradas para o professor, de cima para baixo, quer partindo do paradigma científico de uma determinada época (KUHN, 2005) ou da legislação vigente” (LEFFA, p.391, 2012). Ou seja, entendemos método como uma tentativa de sistematização do ensino por meio de orientações específicas, como foi o caso do Método de Gramática e Tradução, do Método Direto e do Método Áudio-Oral, entre outros. Cada um definiu, à sua maneira, os principais elementos do processo de ensino e aprendizagem, como os papéis do professor e do aluno em sala de aula, assim como quais os procedimentos que deveriam ser realizados pelos professores e de que maneira.

Quanto ao termo *metodologia*, adotaremos o entendimento de Puren (1988), segundo o qual a metodologia estaria num nível superior, englobando, então, outros elementos relevantes para o ensino de línguas, como os objetivos gerais, o conteúdo linguístico, as teorias de referência, as situações de ensino e, em consequência, a elaboração de um método. Contudo, nesta pesquisa, para fins de análise, tomaremos os termos método e metodologia como indistintos.

Enfatiza-se que a nossa visão de método de ensino como um modelo prescritivo e, portanto, orientador da prática pedagógica do professor, é fruto da nossa experiência na área de ensino de línguas, em cursos livres de idiomas, como professora de língua inglesa. Assim, por meio da nossa atuação em diferentes estabelecimentos, com bases metodológicas diversas, observamos que muitas dessas instituições ainda veem o ensino como um produto acabado, padronizado a partir da metodologia adotada pela escola.

Como afirmam Menegazzo & Xavier (2004), algumas escolas de línguas ainda adotam a noção de método para uniformizar a prática do professor. Segundo eles, nesses contextos, por meio dos cursos de treinamento, estabelece-se o “que vai ser ensinado e geralmente como, muitas vezes com base no livro didático adotado” (MENEGAZZO; XAVIER, 2004, p.116).

Vale destacar que os cursos livres, nos quais se inserem os cursos de idiomas, são, na verdade, uma modalidade de educação não formal que não está sujeita à regularização do MEC. Além disso, os cursos possuem uma duração variável, em geral, voltada para a profissionalização e qualificação para o mercado de trabalho.

Embora se questione alguns aspectos da prática realizada nesses contextos, os

cursos de idiomas têm tido destaque e se caracterizam como um mercado em grande expansão. Conforme Souza (2013, p.54)

a manutenção de cursos livres de idiomas, bem como o crescimento e expansão destes no mercado privado de ensino de línguas estrangeiras, há de se manter constante, visto que estudos têm mostrado que o ensino de inglês na rede regular de ensino não tem sido eficaz quanto a possibilitar aos educandos adquirirem fluência significativa neste idioma.(SOUZA, 2013, p.54).

A partir das ideias de Souza (2013), presume-se que, na verdade, essas escolas se favorecem do fato de que ainda enfrentamos muitos empecilhos relacionados ao ensino das línguas estrangeiras na Educação Básica. Inclusive, os PCNEM trazem reflexões importantes sobre as condições em que ocorrem as aulas de línguas estrangeiras na maioria das escolas brasileiras. Além do reduzido número de aulas e do grande número de alunos por sala, há também a carência de professores capacitados, o que tem levado as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas a assumir um caráter desestimulante (PCNEM, 2000, p.25).

A motivação é, pois, um fator que também deve ser considerado ao compararmos esses dois contextos, pois, na educação básica, os alunos estudam a LE basicamente por uma exigência do currículo, já nas escolas de línguas privadas, supõe-se que o aluno escolheu estudar a língua.

É preciso, contudo, conforme Schütz (1999 *apud* SOUZA, 2013, p. 57), esclarecer que há diferentes tipos de cursos de línguas no Brasil, dentre eles, os cursos franqueados. E, a partir da nossa experiência como professora de língua inglesa em três cursos de idiomas de franquias em Fortaleza, verificamos a tendência em se padronizar diversos aspectos para todas as escolas vinculadas à rede. Dentre eles, o material didático, o programa de ensino e o uso ou não da L1 dos alunos por parte do professor. Todos esses elementos compõem a metodologia de ensino da escola, a qual inclui também os procedimentos e as técnicas de ensino que devem ser seguidas pelos professores.

Nesse sentido, acreditamos que o papel obsoleto do método como solução universal para o ensino de línguas e como garantia de superar as deficiências do professor é assegurado, o que se contrapõe ao que estudiosos como Kumaradivelu (2001), Villaça (2008), Leffa (2012), entre outros, vêm defendendo que caracterizaria a era pós-método no ensino de

línguas, na qual o professor passa da subordinação ao método para o exercício da autonomia (LEFFA, 2012). A partir dessa visão, a metodologia deixa de ser vista como um objeto homogêneo e fechado, caracterizada pela adoção de um método em particular, para se tornar um sistema aberto e sujeito a modificações por parte do professor, o que o permite assumir uma figura reflexiva e responsável por reinventar a sua prática pedagógica a partir do seu contexto e das necessidades de seus alunos.

Consideramos que a padronização característica das escolas oriundas de sistemas de franquias tende a limitar a autonomia dos professores, já que, muitas vezes, eles chegam a ser tratados como técnicos, cujo papel seria o de “meros executores de métodos desenvolvidos por outros” (MOSER, 2006, p.111), o que vai contra os pressupostos da abordagem reflexiva, atualmente adotada nos cursos de formação de professores (CASTRO, 2006; GIMENEZ, 2006). Como afirma Machado (2009, p.61), o processo de formação docente tem sido visto como uma possibilidade de reflexão sobre as práticas, que envolvem as ações educacionais e as representações dos professores, além dos objetivos a serem alcançados.

Dessa forma, a partir da reflexão sobre o papel das metodologias de ensino de línguas estrangeiras na contemporaneidade, surgiram algumas indagações sobre as implicações exercidas pelo ensino reflexivo e pela metodologia de ensino adotada dentro do contexto de cursos de idiomas, em particular aos pertencentes ao sistema de franquias.

Destacamos, ainda, a importância do estudo das crenças sobre a prática do professor, pois, conforme Araújo (2006), as crenças são consideradas uma das grandes forças que atuam na dinâmica da sala de aula e, embora o conceito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas não seja específico da Linguística Aplicada, e não haja uma definição amplamente defendida na área, reconhece-se que as ações e decisões dos professores podem ser reflexos de suas crenças sobre os diversos elementos que compõem o processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, as crenças pessoais dos professores podem ser responsáveis por muitos dos aspectos que influenciam a prática docente. Por isso, mesmo que a escola adote uma metodologia em particular, é possível haver divergências entre o que se promulga pela escola e o que realmente é feito em sala de aula, visto que o professor pode agir motivado pelas suas concepções.

Ressalta-se que as crenças trazidas pelos professores também podem ser

fortemente influenciadas pelo sistema de crenças produzido a partir da cultura de ensino da escola. Conforme Kudiess (2004), além de ser um ambiente no qual os professores compartilham as crenças, a escola também é um lugar no qual eles as asseguram.

Assim, conhecer as crenças que os professores trazem sobre as metodologias de ensino de língua estrangeira e que influenciam diretamente a sua prática é essencial, pois essas crenças são

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 (e acrescentamos de alunos) de línguas (SILVA, 2005, p.164).

Dessa forma, acreditamos que a importância em se conhecer o discurso e a prática de professores de cursos de idiomas em franquias se dá pela necessidade de refletir sobre a visão dessas redes e do próprio professor quanto ao ensino de línguas, à aprendizagem e às metodologias de ensino em uma era em que o papel do professor tem se transformado. Além disso, é importante que conheçamos as crenças que orientam a práxis dos professores, uma vez que eles carregam teorias sobre o que é ensino, as quais, mesmo que inconscientemente, influenciam a maneira como eles pensam e agem em sala de aula (FREITAS; PANIZ, 2011, p.46). Julgamos, pois, que conhecer as crenças e os *aglomerados de crenças*¹ existentes nesses contextos pode ser um grande auxílio para que possamos refletir sobre a prática pedagógica desses professores.

Ainda sobre o entendimento de método, também não se pode negar que há, atualmente, uma confusão sobre o que seria de fato o método adotado, o qual geralmente se confunde, por exemplo, com o material didático utilizado (PUREN, 1988), uma vez que o manual do professor tem adquirido um papel de destaque na orientação da sua prática pedagógica e, em muitos casos, torna o professor totalmente dependente de seu uso.

Assim, a partir do exposto, percebe-se que é preciso conhecer também o que os

1 “o conjunto de construtos de idéias e/ou verdades pessoais interligadas que temos e mantemos de maneira sustentada, estável por um determinado período de tempo” (SILVA K, 2005, p.78)

professores entendem por metodologia, assim como o papel atribuído a ela em sua prática, na tentativa de investigar de que forma as crenças dos professores sobre esse assunto motivam o seu discurso e a sua ação. Outro ponto de investigação está na formação dos docentes atuantes nesses cursos de idiomas de franquias, uma vez que, conforme a nossa vivência como professora de língua inglesa em escolas desse contexto, o perfil exigido na maioria delas baseia-se unicamente na fluência do idioma a ser ensinado e na identificação e adaptação à metodologia utilizada pela escola. Assim, se a inserção da abordagem reflexiva já se torna uma tarefa árdua na formação e atuação de profissionais da área, como se daria a conscientização e a reflexão sobre o seu ensinar entre os profissionais sem formação, mas atuantes nesse contexto?

Julgamos, pois, que seja relevante uma investigação sobre o entendimento dos professores sobre a atuação em contexto de cursos de idiomas, mais especificamente sobre a metodologia de ensino adotada nessas escolas. Para isso, é importante conhecer as crenças desses profissionais que têm afetado e orientado a sua prática, agindo, inclusive, sobre o ensino reflexivo e colaborativo (MAGALHÃES, 1998), já que as verdades e os valores trazidos pelos participantes do contexto de ensino e aprendizagem influenciam diretamente nesse processo.

Verificamos também que, diante do quadro fértil de pesquisas que envolvem crenças no ensino e aprendizagem de línguas, há uma lacuna ao que se refere às crenças de professores de LE sobre as metodologias de ensino. Barcelos (2007) e Rocha & Silva (2005), a partir de um mapeamento das pesquisas sobre crenças no processo de ensino e aprendizagem de línguas realizadas no contexto brasileiro, já atentavam para a existência de poucos estudos sobre crenças realizados em contexto de cursos de idiomas, sendo que a maioria das pesquisas é realizada em escolas de ensino básico ou em contextos de formação de professores, entre estudantes de Letras, por exemplo. Da mesma forma, os demais trabalhos consultados para o desenvolvimento teórico deste estudo também não apontaram nenhuma pesquisa que apresente temática semelhante.

Diante disso, pretendemos, através do nosso estudo, responder aos seguintes questionamentos que deram origem a nossa pesquisa: (1) Como se caracterizam as metodologias de ensino adotadas pelas escolas em questão? (2) Quais as crenças dos professores sobre as metodologias de ensino de LE? (3) De que forma as crenças pessoais dos

professores sobre as metodologias influenciam a sua prática? (4) Haveria influências da formação do professor e do seu ambiente de trabalho na construção das crenças quanto às metodologias? (5) Os professores adotam uma postura crítico-reflexiva de sua prática pedagógica nos ambientes de curso de idiomas abordados?

Para responder a esses questionamentos, o objetivo geral da nossa pesquisa foi investigar quais as crenças de professores de inglês atuantes em franquias de idiomas sobre as metodologias de ensino de LE e como essas crenças afetam o ensino reflexivo e orientam a prática pedagógica do professor.

Mais especificamente, os objetivos foram: (1) Descrever as principais características das metodologias de ensino atualmente adotadas pelas franquias de idiomas visitadas; (2) Investigar quais as crenças dos professores sobre metodologias de ensino de LE; (3) Analisar de que forma as crenças influenciam a prática do professor; (4) Verificar qual a influência da formação/ambiente de trabalho do professor para a construção das crenças quanto às metodologias; (5) Analisar se os professores adotam uma postura crítico-reflexiva da própria prática.

Este trabalho está dividido em introdução, em que apresentamos a problemática, a justificativa e os nossos objetivos e questões de pesquisa. Em seguida, temos três capítulos, respectivamente, Aportes Teóricos, Metodologia, Análise e Discussão dos Dados e, por fim, as Considerações Finais.

O capítulo 1, Aportes Teóricos, traz discussões acerca da fundamentação teórica que norteia o nosso estudo. Primeiramente, discutimos sobre a conceituação de método e termos afins, e apresentamos um histórico dos principais métodos de ensino de língua inglesa, assim como algumas tendências atuais no ensino de línguas. Em seguida, discorremos sobre a abordagem reflexiva no ensino de línguas e sobre o papel das crenças dos professores em Linguística Aplicada.

No Capítulo 2, Metodologia, descrevemos, de forma detalhada, a metodologia aplicada ao longo desta pesquisa.

No capítulo 3, Análise e Discussão dos Dados, fazemos a análise dos dados obtidos, na qual procuramos, além de identificar as principais crenças dos professores com relação às metodologias de ensino, analisar suas possíveis origens. Também discutimos acerca da abordagem reflexiva em contexto de cursos de idiomas e discorremos sobre as relações

entre as crenças e a prática dos professores observados. Por fim, apresentamos as Considerações Finais, com as conclusões resultantes da análise dos dados e a retomada das nossas perguntas de pesquisa. Além disso, a partir de desdobramentos da nossa pesquisa, realizamos encaminhamentos para o desenvolvimento de estudos futuros.

2 APORTES TEÓRICOS

“Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.” (FREIRE, 2005, p.67).

Esta pesquisa busca conhecer as principais crenças dos professores de língua inglesa atuantes em cursos franqueados de idiomas a respeito das metodologias de ensino de língua estrangeira. O foco está em investigar o que os professores entendem por metodologia e como as empregam em sala de aula. Para isso, almejamos identificar as crenças desses docentes e verificar as suas relações com a prática pedagógica. Objetivamos também analisar como se caracteriza o processo de ensino crítico e reflexivo desses profissionais, visto que acreditamos que nesses contextos haja muitos fatores que dificultem a realização desse processo.

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que servirão de base para a análise e interpretação dos dados desse estudo. Os eixos centrais aqui desenvolvidos se referem às metodologias de ensino de línguas estrangeiras, ao ensino reflexivo e às crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, conforme veremos a seguir.

2.1 CONCEITUAÇÃO E HISTÓRICO DAS METODOLOGIAS DE ENSINO DE LE

Dentre o foco dos estudos da área de ensino de línguas, esteve, por muitos anos, a busca pelo método de ensino “ideal”. Embora haja muitas críticas aos métodos desenvolvidos ao longo dos anos e considere-se que, atualmente, eles estejam em desuso, Larsen-Freeman (1986) já apresentava alguns motivos pelos quais os professores devem conhecer e refletir sobre os métodos existentes. O conhecimento relacionado a eles contribui, por exemplo, para que os professores reflitam sobre os princípios que estão por trás de suas ações e possam realizar escolhas metodológicas conscientes a partir de um repertório já existente. Além disso, o conhecimento dos principais métodos de ensino faz parte da base do processo de ensino e aprendizagem. A questão não está, pois, no método em si, mas em como ele é usado

(LARSEN-FREEMAN, 1986, p. 9-11).

Segundo Leffa (2012), no que se refere ao ensino de línguas, houve um período que poderia ser chamado de “pré-método”, no qual a aprendizagem da língua acontecia por meio do contato direto com os falantes nativos, sem a necessidade de um método que a sistematizasse. Apenas com o surgimento das escolas, já no período do Império Romano, teria surgido a necessidade de uma sistematização, interesse que se intensificou na Idade Média quando o latim se tornou uma língua internacional. Surgiu, então, a metodologia tradicional, derivada do modelo aplicado ao ensino das línguas clássicas - grego e latim. A partir daí, iniciou-se um período peculiarmente longo de estabilidade metodológica, até que, a partir do final do século XIX, talvez pela insatisfação com o quadro de ensino vigente, diversos métodos foram sendo criados com o objetivo de encontrar aquele considerado mais adequado aos contextos diversos.

Essa busca chegou a ser comparada ao movimento de um pêndulo (PRATOR, 1979 *apud* VILLAÇA, 2008), pois cada novo método buscava romper ou negar a validade do outro, o que caracterizou um período de muitas mudanças, mas de pouca evolução. Assim, a suposta existência de um método considerado perfeito como uma solução universal passou a ser alvo de muitas críticas (VILLAÇA, 2008). Prabhu (1990) foi um dos pioneiros a criticar a possibilidade de que algum dia essa perfeição fosse conquistada. Brown (2001), por sua vez, reconheceu que os métodos são impositivos e prescritivos e que há a necessidade de uma reflexão por parte do professor quanto às suas práticas pedagógicas atenderem ou não aos interesses dos alunos. Já Kumaravadivelu (2003) aponta para uma possível idealização dos conceitos e contextos nos quais os métodos se baseiam, o que justificaria o distanciamento entre as práticas pedagógicas e as metodologias que os professores muitas vezes dizem adotar.

Além da natureza prescritiva, da conseqüente descontextualização e da imprecisão terminológica, devido à abrangência e à carga polissêmica do termo, o qual também é utilizado em outras ciências - Filosofia, Sociologia, Biologia, por exemplo -, não se pode negar a confusão gerada entre muitos profissionais da área de ensino sobre as supostas definições de método, o qual se confunde e é constantemente substituído, atualmente, por termos como metodologia, abordagem, procedimentos, técnicas, estratégias de ensino, princípios, manual, entre outros.

Dentre as definições de método, encontramos, inicialmente, as apresentadas por Edward Anthony (1963) e Richards e Rodgers (1986), as quais são constantemente mencionadas na literatura da área. Edward Anthony (1963) identificou três níveis de conceituação e organização: abordagem (*approach*), método (*method*) e técnicas (*technique*). A abordagem se referiria aos pressupostos teóricos sobre a língua e a aprendizagem, direcionando o planejamento, a seleção de materiais e o processo de avaliação, por exemplo. Dessa forma, a escolha da abordagem influenciaria na escolha do método. Já o método refere-se às normas de aplicação dos pressupostos, sendo uma etapa intermediária entre a abordagem e as técnicas adotadas pelo professor. Assim, o método se origina da abordagem adotada e a sua realização ocorre por meio de diferentes técnicas. As técnicas ou procedimentos, por sua vez, são os recursos e as atividades utilizadas pelo professor em sala de aula para se atingir determinados objetivos, já que “a técnica leva a cabo um método que é consistente a uma abordagem” (ANTHONY, 1963, p. 63).

Abaixo, podemos visualizar uma figura que facilita a compreensão da conceituação proposta:

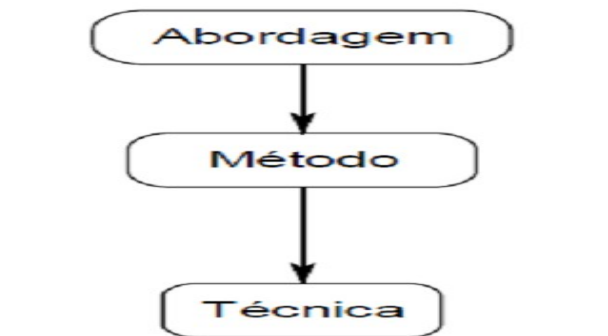


Figura 1 – Conceito de método proposto por Anthony – a partir dos estudos de Villaça (2008)

Conforme essa concepção, há uma relação hierárquica entre os elementos da estrutura, sendo que a abordagem é o termo mais amplo e a técnica o termo mais específico, enquanto o método assume uma posição intermediária. A partir desse modelo, podemos verificar que o método é derivado da abordagem adotada pelo professor e influencia diretamente na escolha das técnicas de ensino. É importante destacar também que, para o

autor, uma abordagem pode gerar diferentes métodos, que um método se realiza através de diferentes técnicas e uma mesma técnica pode ser utilizada em diferentes métodos.

Esse modelo, apesar de antigo, ainda é muito adotado devido à sua simplicidade e à sua objetividade conceitual. Porém, foi criticado por se deter apenas à natureza do método, sem contemplar, por exemplo, os papéis dos alunos e professores, além de não aprofundar a relação entre método e técnica ou como uma abordagem pode ser realizada em um método.

Para Richards e Rodgers (1986), método seria a junção da abordagem, do desenho e dos procedimentos, o que se diferencia do estágio hierárquico proposto por Anthony. Contudo, a definição de abordagem é bem próxima da definição de Anthony, já que, na visão de Richards e Rodgers, a abordagem também seria definida de acordo com as concepções do professor a respeito das teorias advindas das ciências linguísticas e da Psicologia. O desenho (*design*), por sua vez, seria composto por seis elementos: os objetivos de ensino, o programa de ensino, o papel do professor, o papel do aluno, os recursos didáticos utilizados e os tipos de atividades. Já os procedimentos (*procedures*) se assemelham ao conceito de técnica, proposto por Anthony. Abaixo, uma figura que exemplifica o modelo proposto:

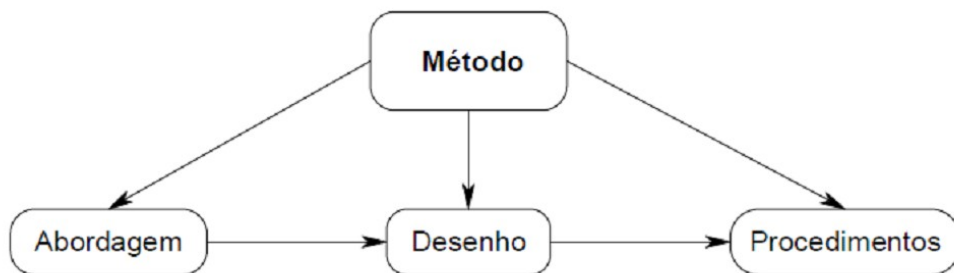


Figura 2 - Modelo de Método proposto por Richards e Rodgers, a partir dos estudos de Villaça (2008).

Em Larsen-Freeman (1986), encontramos uma definição bem próxima das apresentadas por Anthony (1963) e Richard e Rodgers (1986), pois o método é tido pelo autor como a combinação de princípios e técnicas. Os princípios seriam a estrutura teórica do método e envolveriam cinco aspectos do ensino de LE, os quais são tomados em conjunto: o professor, o aluno, o processo de ensino, o processo de aprendizagem e a cultura da língua-

alvo. Já as técnicas seriam derivadas da aplicação de determinados princípios, ou seja, seriam as atividades feitas em sala de aula.

Prabhu (1990, p. 162), porém, adota uma visão de método mais ampla e mais próxima de abordagem, referindo-se a método como um grupo de atividades executadas em sala de aula e à teoria que sustenta essas atividades. Kumaravadivelu (2003), por sua vez, afirma que nós, professores, usamos demasiadamente o termo método e com tanta frequência que raramente paramos para refletir sobre o seu significado. O autor afirmou que o termo utilizado na literatura de ensino de LE/L2 não se referia ao que os professores realmente praticavam em sala de aula, mas a métodos conceitualmente estabilizados e construídos por especialistas da área. Já em Cuq (2003), método corresponderia a uma unidade mínima de coerência em relação aos modos de agir no ensino de línguas, ou seja, um conjunto de especificações para a aula, enquanto metodologia poderia ser definida como a unidade máxima correspondente, o estudo das práticas pedagógicas, diferenciado-se assim os termos método e metodologia.

Ainda segundo Cuq (2003), mais especificamente, o termo Metodologia representa

as construções metodológicas gerais historicamente datadas que têm se esforçado para tentar dar respostas consistentes, permanentes e universais a todas as perguntas sobre as formas de fazer em diferentes áreas de ensino/aprendizagem de línguas (compreensão oral e escrita, gramática, léxico, fonética, cultura), e que provou ser capaz de mobilizar por várias décadas muitos pesquisadores, criadores de materiais pedagógicos, contextos e públicos variados, de modo que se tornam mais complexos e frágeis como sistemas ao mesmo tempo que são generalizados. (CUQ, 2003, p.166, **tradução nossa**)²

2 Cet mot désigne des constructions méthodologiques d'ensemble historiquement datées qui se sont efforcées de donner des réponses cohérentes, permanentes et universelles à totalité des questions concernant les manières de faire dans les différents domaines de l'enseignement/apprentissage des langues (compréhensions écrite et orale, expressions écrite et orale, grammaire, lexique, phonétique, culture), et qui se sont révélées capables de mobiliser pendant au moins plusieurs décennies de nombreux chercheurs, concepteurs de matériels didactiques et enseignants s'intéressant à des publics et contextes variés, de sorte qu'elles se sont complexifiées et fragilisées en tant que systèmes en même temps qu'elles se sont généralisées.

No dicionário de *Didactique du Français*, encontramos também o termo Metodologia correspondendo a todas as maneiras de ensinar, aprender e de relacionar esses dois processos que constituem conjuntamente o objeto do ensino de línguas. Inclusive, ressalta-se que o que se chamava à época de ensino de línguas foi reduzido essencialmente à metodologia até o final dos anos de 1960 e que a principal preocupação da maioria dos novos professores chegou a centrar-se em problemas metodológicos.

Adotaremos aqui a definição de *metodologia* apresentada por Puren (1988), o qual define o termo como uma formação histórica, em um nível superior, que leva em conta os elementos histórico-variáveis, tais como: objetivos gerais, conteúdo linguístico e cultural, teoria de referência e situações de ensino. Já o método é definido como o material de ensino.

A definição de metodologia apresentada por Puren (1988) se confunde com a definição de método apresentada em Sant'anna, Spaziani e Góes (2014, p.15), para as quais método é definido como “um conjunto de procedimentos de ensino e aprendizagem sintonizados com um determinado currículo e, ao mesmo tempo, direcionados por uma abordagem ou modelo teórico”. Um aspecto importante acrescentado pelas autoras sobre o termo método é o de que ele deriva, explicitamente ou não, de crenças e princípios, o que converge com o nosso entendimento de que as metodologias carregam, em sua essência, um entendimento do que seria adequado ou inadequado no ensino de línguas, ou seja, as crenças estão embutidas em sua natureza.

Para o nosso estudo, tomaremos, no entanto, o entendimento de método apresentado por Leffa (2012, p.391), como “um sistema de prescrições elaboradas para o professor (...) quer partindo do paradigma científico de uma determinada época ou da legislação vigente (...)”. Para o autor, em sua essência, o método seria um roteiro utilizado para se chegar a determinados objetivos. Observa-se, pois, que o conceito de método apresentado por Leffa ressalta a sua natureza prescritiva, característica que pode ser inferida também a partir das conceituações apresentadas pelos outros autores anteriormente mencionados.

Ressalta-se, no entanto, que os termos método e metodologia são tomados, muitas vezes, como sinônimos, visto que na maioria dos estudos da área não há uma diferenciação significativa e, por isso, são constantemente usados indistintamente. Por esse motivo, esses

termos não serão tomados como conceitos diferentes em nossa análise.

Para fins desta pesquisa, quanto aos termos abordagem, técnica e plano de estudos, consideramos o entendimento de Sant'anna, Spaziani e Góes (2014). Para elas, a abordagem se caracterizaria como posicionamentos teóricos acerca da língua e da aprendizagem; técnica seria qualquer procedimento sistemático utilizado em sala de aula a fim de atingir determinados objetivos; e plano de estudos (*curriculum/syllabus*) seria a projeção para se atingir um tópico da língua, uma lista de conteúdos, os procedimentos realizados para se desenvolver um determinado programa de língua (SANT'ANNA; SPAZIANI; GÓES, 2014). Todos estes itens estão, portanto, diretamente relacionados ao método de ensino.

A seguir, apresentamos um panorama de alguns dos principais métodos desenvolvidos ao longo dos anos, assim como as suas principais características e dificuldades de implementação.

2.1.1 Um panorama dos principais métodos de ensino de língua estrangeira

Cuq (2003) afirma que, historicamente, na França, recebem o nome de “metodologia” as consideradas tradicionais, como o Método de Gramática e Tradução (séc. XIX); o Método Direto (dos anos de 1900-1970); o Método Áudio-Oral americano (1950-1960) e o Método Áudio-Visual (1960-1970). Contudo, como poderemos constatar, muitos outros métodos/abordagens, diversos do paradigma tradicional, se desenvolveram ao longo dos anos e se consolidaram como metodologias de ensino.

Julgamos, então, relevante apresentar um breve panorama dos principais métodos/abordagens, assim como suas principais características, a fim de refletirmos sobre a problemática da criação de tantos métodos no ensino de LE. Ressalta-se também que apesar de as escolas de idiomas atualmente tenderem para o ensino comunicativo, ainda há uma referência a um leque de abordagens tradicionais de ensino (RICHARDS, 2006), o que torna essencial que conheçamos e apresentemos um histórico destes métodos para que possamos identificar suas influências na atual prática dos professores. Contudo, nem todos os métodos/abordagens tradicionais e não convencionais a seguir apresentados são atualmente

adotados ou sequer foram utilizados no passado pelas escolas de idiomas no Brasil.

Segundo Sant'anna, Spaziani e Góes (2014), os principais métodos já adotados no Brasil originaram da Europa e dos Estados Unidos e os mais preponderantes foram: o método de gramática e tradução, o método direto, o método de leitura, o método áudio-lingual, o método estrutural-situacional, o método cognitivo, o método funcional e a abordagem comunicativa. Para Leffa (1999, p.14), o ensino de línguas no Brasil tem sido um eco do que acontece em outros países e geralmente com um retardo de alguns anos. De um modo geral, Kumaravadivelu (2003, p. 24-25) classifica essas metodologias e abordagens em três grupos: metodologias centradas na linguagem (*language-centered methods*), metodologias centradas no aprendiz (*learner-centered methods*) e metodologias centradas na aprendizagem (*learning-centered methods*).

Os métodos centrados na linguagem focam nas estruturas gramaticais e reúnem teorias sobre a língua. Dessa forma, os exercícios buscam trabalhar com a forma supondo que assim ocorrerá a aprendizagem. Nesses métodos o papel do professor é central, já que sua função é ajudar o aluno a internalizar as estruturas gramaticais e os itens de vocabulário. São exemplos de métodos centrados na linguagem: o método da gramática e tradução e o método audiolingual.

O Método da Gramática e Tradução surgiu no séc. XVIII e se orientava basicamente para o ensino do latim e do grego, línguas que eram estudadas por pessoas cultas, as quais conheciam a gramática clássica e se interessavam pela leitura de textos literários. Porém, como não era considerado apropriado para o ensino em grupo, sobretudo, para aprendizes mais jovens, o método passou a adotar o uso de frases exemplificativas com o objetivo de facilitar a aprendizagem, sem, contudo, deixar de lado o objetivo final, que era o estudo dos textos literários (PAIVA, 2012).

Neste método, as explicações são feitas em língua materna e estuda-se o significado literal da frase. O foco está nas habilidades de leitura e escrita enquanto a gramática é descrita detalhadamente. O vocabulário é ensinado através de listas de palavras isoladas e a sentença é vista como a unidade básica da prática de ensino. A gramática é ensinada de forma dedutiva e o professor precisa ter vasto conhecimento acerca das regras gramaticais, contudo, não é necessário que domine a fala da LE que ensina (RICHARDS;

RODGERS, 2001; LEFFA, 2012; SANT'ANNA; SPAZIANI; GÓES, 2014).

Richards & Rodgers (2001) afirmam que não há teoria que ofereça uma justificativa para a utilização do método da gramática e da tradução, contudo, ele é utilizado até hoje com algumas adaptações. Na escola básica, por exemplo, nas quais a escrita é mais trabalhada e a habilidade oral é pouco explorada pelo professor, ainda podemos observar muitas características desta metodologia.

Já o **método Áudio-Oral** surgiu em meados de 1950 com base no estruturalismo americano e na psicologia behaviorista (teoria de ensino/aprendizagem). Com a II Guerra Mundial, órgãos políticos e militares sentiram a necessidade de desenvolver um método de ensino de línguas estrangeiras para que os soldados e funcionários pudessem aprender a língua dos países em conflito. Criou-se, então, o programa de Treinamento Especializado do Exército, o qual envolvia 55 universidades americanas para que este método fosse desenvolvido. Assim, a partir dos estudos de Bloomfield, o qual foi o principal responsável pelo desenvolvimento do programa, surgiu o Método Áudio-Oral (OLIVEIRA, 2003).

Através da prática mecânica e repetitiva de estruturas linguísticas e de vocabulário, esperava-se que as frases fossem automatizadas e que os aprendizes estivessem reproduzindo frases na língua-alvo logo após as primeiras aulas. A aprendizagem era tida como um conjunto de hábitos condicionados adquiridos através de atos mecânicos de estímulo e resposta. Os alunos eram vistos como seres passivos, popularmente conhecidos por "papagaios", pois o foco da aula estava no professor, o qual deveria ser imitado pelos alunos. Muitas críticas foram feitas a esse método, sobretudo após o surgimento dos estudos de Chomsky (1965), o qual criticou fortemente a teoria behaviorista e sua incapacidade de explicar a aquisição da linguagem. As aulas também se tornavam cansativas e desmotivantes, além do fato de que o que era aprendido em sala de aula não era facilmente aplicado em situações reais de comunicação na LE e de que alunos em nível intermediário e avançado não obtinham avanços significativos na aprendizagem da língua-alvo (GONÇALVES, 2011, p. 40).

Porém, por diversas razões, o método áudio-oral obteve popularidade por muitos anos e até hoje podemos encontrar algumas adaptações de suas principais características em outras metodologias, especialmente para o trabalho com a pronúncia e exercícios de fluência.

O método áudio-oral já ocupou o papel hoje representado pelo Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras (ECLE) no ensino de línguas, sendo amplamente adotado pelas escolas e formando muitos falantes da língua. Contudo, o sucesso não duraria para sempre, já que pesquisas mostraram que a aquisição de uma língua não se dá através da formação de hábitos, que os erros não necessariamente devem ser evitados a todo custo e que as estruturas linguísticas não nos informam tudo o que precisamos saber sobre a língua (RICHARDS; RODGERS, 2001).

Os métodos centrados na aprendizagem, por sua vez, possibilitam que os alunos participem de interações abertas. As atividades são centradas no cumprimento de tarefas que possibilitam a significação e a solução de problemas. Como exemplo, temos o Método Direto.

O surgimento do **Método Direto** se deu no final do século XIX, mas, no Brasil, conforme Leffa (1999, p.14), foi introduzido apenas por volta de 1931. O método tinha como característica principal o uso exclusivo da língua estrangeira na sala de aula. A aprendizagem era tida como um processo imitativo, indutivo e associativo. O objetivo era a comunicação do aluno na língua-alvo (GONÇALVES, 2011). Assim, a língua materna, muito utilizada no método de gramática e tradução, passou a ser banida de sala de aula. A gramática era ensinada de forma indutiva, por meio da prática intensa, como a utilização de perguntas e respostas em forma de diálogos para que as estruturas apresentadas fossem fixadas.

Paiva (2012) ressalta que o método direto foi utilizado durante muitos anos em salas de aula brasileiras e que, até hoje, muitos professores ainda adotam procedimentos oriundos deste método. O posicionamento do professor de evitar ao máximo a utilização da língua materna e o uso de mímica e desenhos em sala de aula com o objetivo de que os alunos façam a associação de ideias sem recorrer à tradução, por exemplo, são procedimentos oriundos dessa metodologia ainda muito utilizados. O método direto foi muito popular e muito utilizado em escolas privadas, contudo, as críticas em torno dele referem-se ao embasamento teórico fraco, pois não se baseia em nenhuma teoria da aprendizagem. Assim, o seu sucesso pode ter sido gerado mais pela habilidade e personalidade do professor do que pelo método em si (RICHARDS; RODGERS, 2001).

Já os métodos centrados no aprendiz focam no uso da língua e no aprendiz. Esses métodos defendem que, além do trabalho com a forma, os alunos tenham a oportunidade de

participar de atividades significativas levando-os a utilizar a língua de maneira fluente e correta em situações comunicativas. O exemplo mais conhecido dessa categoria é o método oriundo da abordagem comunicativa, a qual, segundo Leffa (2012), depois do método de gramática e tradução e do método direto foi o que representou o maior impacto no ensino de línguas. Atualmente, a abordagem comunicativa é amplamente aceita e adotada na grande maioria das escolas de idiomas no Brasil, sendo discutida neste trabalho mais adiante.

Outros métodos, contudo, não foram contemplados por Kumaradivelu em sua classificação. O **Método de Leitura**, como o próprio nome já sugere, tinha como objetivo principal desenvolver a habilidade da leitura. Este método foi usado principalmente nas escolas secundárias dos Estados Unidos, na década de 1930, permanecendo até a II guerra mundial. Na verdade, este método baseia-se em uma combinação entre o método de gramática e tradução e o método direto. Havia, pois, uma ênfase na língua escrita, com foco na compreensão, herança do método de gramática e tradução. Do método direto, partiu o princípio de que o aluno deveria ser exposto à língua, contudo, apesar de estar na proposta conhecer os sons da língua, a ênfase na habilidade oral era mínima. Como se pode notar, a habilidade de leitura era privilegiada em detrimento das demais, no entanto, não se alcançou sequer os objetivos inicialmente propostos com a sua criação (LEFFA, 1988).

O **Método Audiovisual**, também conhecido como SGAV (*Structuro-Globale Audiovisuelle*), inspirou-se no método áudio-oral e desenvolveu-se principalmente na França, na década de sessenta, como um movimento para promover a língua francesa em resposta à grande difusão da língua inglesa pelo mundo. Como o próprio nome da metodologia sugere, há a utilização de som e imagem como ferramenta para o ensino da LE. A sua grande contribuição foi focar na aprendizagem voltada para a construção de saberes pelo aprendiz e procurar romper com a tradição de valorização da língua escrita e aquisição de conteúdo.

Assim, o objetivo era promover a comunicação oral do aluno e a compreensão da língua-alvo (GERMAIN, 1993). Como acontecia no método áudio-oral, o professor era tido como um modelo a ser seguido, ao aluno cabia ouvir, repetir, memorizar e utilizar em seguida o conteúdo aprendido para se comunicar oralmente. Havia também o uso de imagens e gravações pelo professor, as quais eram trabalhadas exaustivamente.

Na década de 1960 surgiu o **Método Estrutural-Situacional**, também conhecido

como *oral approach*, no qual o conteúdo era inserido por meio de diálogos, os quais traziam situações significativas para promover a aprendizagem. Este método se assemelha bastante ao método áudio-oral, pois foi uma tentativa de corrigir alguns erros desse método. O que o diferencia do anterior é que há o foco no desenvolvimento das quatro habilidades. Para isso, há o uso da língua-alvo desde o início, as atividades de escrita são estimuladas após as primeiras aulas, a gramática é ensinada de forma gradativa e o professor é o responsável por selecionar o conteúdo a ser ensinado, havendo a tentativa de criar situações mais próximas das situações reais. Contudo, ele ainda carrega as dificuldades encontradas pelo método áudio-lingual, tornando-se, por fim, apenas uma variação do primeiro (SANT'ANNA; SPAZIANI; GÓES, 2014).

Já o **Método Cognitivo** foi tido como o método de gramática e tradução moderno, mas com ênfase na competência comunicativa. Seu surgimento se deu a partir de 1965, tendo como base as teorias de Chomsky sobre competência e inatismo. A gramática poderia ser ensinada de forma dedutiva ou indutiva, o ensino do vocabulário tinha como objetivo a leitura, mas todas as habilidades recebiam a mesma importância e procurava-se utilizá-las em situações comunicativas.

O método **Situacional-Funcional**, desenvolvido já na década de 1980, é oriundo da abordagem natural, um método dito não convencional. Nota-se também influências da Sociolinguística e da Linguística Semântica. Acreditava-se que a LE representaria um conjunto de eventos comunicativos, para isso a língua deveria ser compreendida a partir das situações em que ocorre. Assim, este método tinha como base um sistema de categorias nocionais e funcionais, ou seja, englobava as áreas que o público tinha interesse e suas intenções. Dessa forma, a língua era ensinada de acordo com o contexto em que havia a necessidade de comunicação (SANT'ANNA; SPAZIANI; GÓES, 2014). O método situacional-funcional contribuiu com um “empurrão para a comunicação” (HIGGS & CLIFFORD, 1982 *apud* BROWN, 1994) e para o que se entendeu posteriormente como ensino comunicativo.

A seguir, apresentamos algumas das metodologias de ensino tidas como não convencionais, as quais compõem o que atualmente se entende por métodos cognitivos ou abordagens humanísticas.

2.1.2 Métodos e abordagens alternativas de ensino de língua estrangeira

Com o surgimento de uma visão humanista no ensino de línguas, marcada pelos estudos dos fatores afetivos na aprendizagem de LE, houve o aparecimento dos chamados métodos humanistas. Essa nova visão marca a fase inicial das mudanças sofridas pelos papéis do professor e do aprendiz em sala de aula, uma vez que o professor deixa de ser o elemento central no processo de ensino e aprendizagem e o foco passa a ser o aluno (CELANI, 1997).

Em Leffa (1988), o autor afirma que uma nova perspectiva no ensino de línguas foi marcada também pelo fim da hegemonia do audiolingualismo, o que culminou para o surgimento do ecletismo metodológico e para a criação de diversos métodos de ensino com propostas pouco convencionais. Para Cuq (2003), essas metodologias, ditas não convencionais, são assim caracterizadas por não terem os meios para atingir o *status* de método. Em Sant'anna, Spaziani e Góes (2014), expõe-se que o método cognitivo originou a criação de diversos outros métodos. Entre alguns deles estão a abordagem natural, a sugestopedia, o método silencioso, o resposta físico-total e, atualmente, a programação neurolinguística.

A **Abordagem Natural**, criada nos anos 80 por Stephen Krashen, baseia-se nas contribuições de Piaget e Vygotsky na Psicologia Educacional. Outro pilar dessa abordagem está no modelo de *input* de Krashen, o qual tinha por objetivo proporcionar a aquisição da LE por meio do uso inconsciente das regras gramaticais. Krashen estabelece uma distinção entre um estudo formal e a assimilação natural de idiomas, propondo que um ensino de línguas eficiente seja aquele que explora a habilidade em criar situações de comunicação autêntica e não aquele que prescinde de orientações didáticas pré-determinadas e de exercícios orais mecânicos e repetitivos.

O objetivo do método natural é que os alunos utilizem a língua fluentemente, assim como ocorre com as crianças que aprendem a sua língua materna. Para isso, o aprendiz não se detém ao estudo das regras da língua, mas à audição e à compreensão do que é dito pelo professor. Portanto, busca-se a aprendizagem da língua através dos instintos naturais e a língua estrangeira é usada como ferramenta para a comunicação.

No **Método Silencioso**, os alunos resolvem os exercícios de forma autônoma e

assim deduzem as regras. O professor assume um papel passivo e deve permanecer em silêncio a maior parte do tempo possível em sala de aula, pois são os alunos que devem produzir na língua-alvo, além disso, o silêncio possibilitaria que os alunos se concentrassem em aprender o que deveria ser aprendido. Para isso, utilizavam-se pequenos bastões e/ou fichas coloridas, associadas a sons e palavras, que o professor usava para promover diferentes situações de aprendizagem. A segunda língua era adquirida a partir do momento que o aluno manipulava os recursos e consultava os gráficos, também coloridos, para verificar se cometera erros (MENEGAZZO; XAVIER, 2004).

Quanto ao método da **Sugestopedia**, este foi derivado das ideias do psicólogo Búlgaro Georgi Lozanov, o qual achava que o cérebro humano poderia processar grandes quantidades de material se recebesse as condições corretas de aprendizagem. Lozanov enfatizava que os fatores psicológicos que causam uma barreira ao processo de ensino e aprendizagem deveriam ser eliminados e as aulas deveriam acontecer em um estado de relaxamento, sendo que o ambiente para a aprendizagem deveria ser o mais agradável possível para diminuir a ansiedade e a inibição dos alunos, os quais poderiam, inclusive, assumir outras identidades. Observamos que essa preocupação com a organização do ambiente para oferecer um estado de relaxamento aos alunos, característica da sugestologia, é um procedimento muito utilizado no ensino de crianças em escolas de idiomas.

Já o **Resposta Físico-Total** foi desenvolvido entre os anos de 1960 e 1970, por James Asher, professor de psicologia da Universidade do Estado de *San Jose*, na Califórnia. O autor considerou para o desenvolvimento do método que a aquisição de uma segunda língua pelo adulto é similar à primeira língua da criança. Assim, se aprende melhor a língua depois de ouvi-la e entendê-la, para então, reproduzir a fala (LEFFA, 1988; MENEGAZZO; XAVIER, 2004). O método baseava-se na coordenação da fala e da ação, ou seja, em relacionar a linguagem à atividade física e, assim, a compreensão da língua seria desenvolvida antes da fala.

Um exemplo da aplicação deste método seria o uso de frases imperativas pelo professor, seguido pela ação dos alunos. Como qualquer outro método ou abordagem, este método também apresenta as suas limitações, pois parece haver eficácia especialmente nos níveis iniciais, já que os resultados não são os mesmos conforme os alunos vão se tornando mais proficientes na língua. Após os alunos perderem o medo de se expor em sala de aula e

começarem a se comunicar, as atividades se parecem muito com qualquer outra aula baseada no ensino comunicativo. A partir da nossa experiência, verificamos que alguns cursos de Fortaleza também adotam traços dessa metodologia no ensino infantil.

A **Programação Neurolinguística** – NLP (*Neuro-Linguistic Programming*) é uma teoria desenvolvida por Richard Bandler e John Grinder que defende que todos nós temos uma forma de estímulo preferida, seja ela visual, auditiva, sinestésica, entre outras (HARMER, 2001). Embora ela não se caracterize como uma metodologia/abordagem, mas como um modelo que exemplifica estilos de aprendizagem, composto por princípios humanísticos, observa-se que, atualmente, além de ser uma teoria adotada em escolas de idiomas, constituindo, inclusive, o “carro-chefe” do *marketing* de muitas instituições; os seus princípios são usados em muitas áreas e, quanto ao ensino de línguas, o objetivo está em promover e acelerar a aprendizagem, agindo sobre a motivação e sobre a autoestima do aluno e diminuindo os fatores que possam causar qualquer bloqueio na aprendizagem.

O percurso histórico acima realizado se justifica por confirmar o destaque que os métodos têm tido desde os primeiros estudos sobre o ensino de línguas. As metodologias, na verdade, têm orientado a prática do professor e exercido influência sobre todos os elementos que constituem o processo de ensino e aprendizagem: material de ensino, procedimentos, recursos, papel do professor e do aluno, formas de avaliação, entre outros.

2.1.2.1 Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras³ e suas ramificações

Após a criação de métodos em sequência, os quais abordam a aprendizagem de uma LE na prática, sem considerar totalmente os pressupostos de aprendizagem, surge a abordagem, um termo mais abrangente que engloba as teorias relacionadas ao ensino de línguas (FERRO, 1998, p.27 *apud* SANT'ANNA; SPAZIANI; GÓES, 2014).

3 Também denominado abordagem comunicativa (*Communicative Approach*) e Abordagem Funcional (*Functional Approach*).

Houve, pois, o surgimento da abordagem comunicativa, a qual é fruto de diversas pesquisas sobre o processo de aquisição de uma LE e a partir da qual ocorreram diversas transformações no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Cuq (2003), a abordagem comunicativa apresenta um caráter coerente e aberto e não se encaixa na classificação de método. Contudo, atualmente, fala-se em método comunicativo, o qual surgiu a partir dos pressupostos da abordagem comunicativa, tendo sido desenvolvidas técnicas e atividades para cumprir o que essa abordagem defende. Como no ECLE não se rompe totalmente com os métodos que o antecederam, pois se agrega o que for válido para sua formação (SANT'ANNA; SPAZIANI; GÓES, 2014), é comum encontrarmos procedimentos de diversas metodologias tradicionais sendo aplicados por professores em salas de aula consideradas comunicativas.

Essa abordagem surgiu no final dos anos 60 como uma resposta às críticas feitas aos métodos estruturais e estabelece como meta o ensino da competência comunicativa (HYMES, 1972), ou seja, saber como usar a linguagem para atingir funções diferentes, saber adequar a linguagem ao ambiente e aos participantes, saber produzir e compreender diferentes tipos textuais e utilizar diferentes estratégias para manter a comunicação, mesmo com limitações no conhecimento da língua (RICHARDS, 2006).

Em Nunan (1991, p. 279 *apud* BROWN, 1994), encontramos algumas das características que embasam o ensino comunicativo:

1. Ênfase na aprendizagem para a comunicação através da interação na língua-alvo.
2. A introdução de textos autênticos na situação de aprendizagem.
3. A provisão de oportunidades para os aprendizes focarem não apenas na língua, mas também no processo de aprendizagem em si.
4. Um aprimoramento da própria experiência pessoal do aluno como elemento de importante contribuição para a aprendizagem em sala de aula.
5. Uma tentativa de ligar a aprendizagem de línguas em sala de aula com a ativação da língua fora da sala de aula. (NUNAN, 1991, p.279 *apud* BROWN, 1994, p. 78, **tradução nossa**⁴)

41. An emphasis on learning to communicative through interaction tn the target language.

2. The introduction of authentic texts into the learning situation.

3. The provision of opportunities for learners to focus, not only on language but also on the learning process itself.

4. An enhancement of the learner's own personal experiences as important contributing elements to classroom learning.

5. An attempt to link classroom language learning with language activation outside the classroom.

Os pressupostos dessa abordagem possibilitaram o desenvolvimento de diversas atividades com foco na competência comunicativa, mudanças nos programas de ensino e na produção de material didático, além de alterar o papel do professor e do aluno em sala de aula, o que resultou na criação da metodologia comunicativa (RICHARDS, 2006). O papel do professor e dos alunos também se modificou com o advento dessa abordagem, o professor deixaria de ser o modelo a ser seguido pelos alunos e o principal responsável por fazer os alunos produzirem sentenças gramaticalmente corretas e com pronúncia a mais próxima do falante nativo, para se tornar, então, um facilitador da aprendizagem. Além de ser responsável por estabelecer um clima de confiança, uma atmosfera agradável e propiciar a interação, o professor “levanta as expectativas do grupo, codifica seus tópicos e temas, prepara o momento e formas de contato com a nova língua, e acima de tudo, mantém ou imprime um ritmo justo de busca de aprendizagem por parte dos alunos” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 52), os quais deixam de seguir uma abordagem individualista para utilizar uma abordagem cooperativa, na qual há a presença de atividades de trabalho em pares, dramatizações, atividades em grupos e projetos.

Dentre os estudiosos que contribuíram para a sistematização das bases teóricas da área, o linguísta aplicado inglês Widdowson (1978, 1991, 2005) se destaca. Para ele,

O fim último da aprendizagem de línguas é a aquisição de competência comunicativa para interpretar, seja isso manifestado com visibilidade na conversa ou correspondência, seja ela mantida implícita como uma atividade psicológica subjacente às habilidades de dizer, ouvir, escrever e ler. (WIDDOWSON, 1991, p. 97).

No ECLE, as atividades comunicativas são estimuladas desde o início, assim, as interações são carregadas de significado e os propósitos são bem definidos. Há, pois, uma negociação do significado a fim de que se chegue a um entendimento. Há também uma grande variedade de gêneros em sala de aula e a tentativa e erro fazem parte do processo de aprendizagem. Além disso, as quatro habilidades são trabalhadas de forma integrada e a língua materna pode, sim, ser utilizada, quando necessário (CANALE, 1983). Busca-se, pois,

desenvolver uma comunicação real em sala de aula, desenvolver não apenas a precisão, mas a fluência dos alunos; equipá-los com ferramentas que permitam um desempenho não ensaiado da língua para quando, finalmente, eles saírem da sala de aula para interagir no mundo real. Os alunos passaram também a ser vistos como parceiros em risco cooperativo e as práticas de sala de aula buscavam desenvolver estratégias que ajudassem os alunos a atingir o seu potencial máximo (BROWN, 1994, p.77).

Ao focar na utilização da linguagem para uma comunicação autêntica, de uso real e do cotidiano, o ECLE parece ter surgido para superar a hegemonia das abordagens tradicionais que objetivavam principalmente a competência gramatical, a qual, em si, mesmo com sua incontestável relevância, não garante que o falante seja capaz de se comunicar efetivamente.

Widdowson argumenta que

[...] quando aprendemos uma língua não aprendemos unicamente como a compor e compreender frases corretas como unidades linguísticas isoladas de uso ocasional; aprendemos também como usar apropriadamente as frases com finalidade de conseguir um efeito comunicativo. Nós não somos simplesmente gramáticas ambulantes. (WIDDOWSON, 2005, p. 14)

Assim, a língua deixa de ser vista unicamente sob o enfoque estrutural e ressalta-se a sua natureza funcional a fim de atingir determinados propósitos comunicativos.

Almeida Filho (2010, p. 49) também reconhece que embora o conhecimento das estruturas gramaticais seja necessário para que haja a comunicação na língua alvo, a aprendizagem deve ser pautada pelo uso, por isso o professor não deve focar a sua prática apenas em exercícios que estejam concentrados na forma. Para ele,

O ensino comunicativo de LE é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 47).

A partir dos argumentos expostos, nota-se, atualmente, uma ampla aceitação do ECLE. Ao indagarmos um professor de LE, por exemplo, qual a metodologia utilizada em sua sala de aula, provavelmente ele se autodenominará “comunicativo”, mesmo que em sua

prática ainda possa existir muitas características das abordagens tradicionais. Contudo, como o termo é genérico, pode ser tentador afirmar que todos concordam com sua interpretação, fato que gerou, inclusive, à época de seu surgimento, um desconforto entre muitos profissionais da área em adotar o termo. Assim, uma vez que o professor assegure a sua prática como comunicativa, ela deve ser baseada em tais princípios, os quais, para uma aplicação saudável, precisam de moderação e bom senso por parte dos professores (BROWN, 1994, p.79-80). Além disso, o professor deve estar atento também para o fato de que há muitas variações do ensino comunicativo.

Estudos recentes relacionados às metodologias de ensino de LE têm apontado para uma heterogeneidade do ECLE (RICHARDS; RODGERS, 2001; RICHARDS, 2006; PAIVA, 2012), a qual tem gerado ramificações de acordo com o surgimento das necessidades dos aprendizes, tornando, assim, uma tarefa difícil a tentativa de conceituar o que de fato seria uma prática essencialmente comunicativa. Em Brown (1994, p.80), já encontrávamos uma meia dúzia de conceitos, intimamente ligados ao *Communicative Language Teaching* (CLT), os quais já vinham rotulando a prática do professor e servindo como base para a elaboração de muitos livros didáticos.

Richards (2006) afirma que o ensino comunicativo pode ser dividido em 2 fases: Ensino Comunicativo de Línguas Clássico, desde a década de 1970 até a década de 1990, e Ensino Comunicativo de Línguas Moderno, final dos anos de 1990 até os dias de hoje. O Ensino Comunicativo de Línguas Clássico marcou o início de uma reação às abordagens tradicionais de ensino, o que gerou uma mudança nos programas dos cursos, nas atividades e nos materiais didáticos. Nas décadas de 70 e 80 criou-se, então, a proposta de um programa comunicativo e um movimento de, no caso do inglês, Inglês para Fins Específicos – *English for Specific Purpose* (ESP).

Essa proposta surgiu a partir da identificação das necessidades específicas dos alunos, já que muitas pessoas buscavam aprender a língua para assumir determinados papéis (pilotos, engenheiros, aeromoças, estudantes etc). Assim, realizava-se uma pesquisa de cada contexto e das funções específicas para a elaboração do programa.

Dentre os outros programas de estudo propostos estão o programa de estudos baseado em habilidades e o programa de estudo funcional. No programa de estudos baseado

em habilidades, as quatro habilidades são enfocadas e devem ser trabalhadas juntas: leitura, escrita, compreensão oral e conversação. Cada uma dessas habilidades pode, inclusive, ser subdivididas em micro-habilidades. O primeiro programa de estudos amplamente adotado foi o *limiar mínimo*, o qual descrevia o nível de proficiência que os alunos deveriam cruzar para dar início à comunicação. Esse programa especificava, além da gramática e do vocabulário, as funções, noções e situações a serem utilizadas.

No Ensino Comunicativo de Línguas Moderno, os princípios comunicativos são amplamente adotados e o ECLE sofre ramificações. Dentre elas, estão a abordagem com base em processos e a abordagem com base em produtos. As abordagens com base em processo se dividem em Instrução com Base no Conteúdo e Instrução com Base em Tarefas. Na Instrução com Base no Conteúdo (IBC), o conteúdo é utilizado como a base nas atividades em sala de aula e, a partir dele, todas as dimensões da competência comunicativa são trabalhadas. Contudo, ainda questiona-se se os alunos deixarão a precisão gramatical de lado, já que o foco está na aprendizagem do conteúdo, e se os professores têm o conhecimento necessário para ensinar tópicos muito específicos.

Na Instrução com Base em Tarefas (IBT), ou aprendizagem centrada em tarefas, acredita-se que a melhor forma de promover a interação em sala de aula é por meio do estabelecimento de tarefas, o que envolve estratégias de comunicação e habilidades interacionais. Contudo, não se pode confundir a IBT com as tarefas mecânicas de aprendizagem, como a repetição e a memorização (ELLIS, 2003).

Em Skehan (1998 *apud* BEGLAR & HUNT, 2002, p.100), em que se define tarefa como uma atividade na qual o significado é primário, há um problema a ser resolvido e a tarefa está intimamente relacionada às atividades do mundo real. Ressalta-se que o foco do ensino baseado em tarefas não está na precisão ou no uso de estruturas e que uma das maiores forças desse tipo de abordagem está no fato de que o uso da linguagem ocorre em um contexto de comunicação natural e que permite que as habilidades sejam ensinadas de forma bastante integrada. O ensino-aprendizagem por tarefas, apesar de ser uma abordagem já com alguma tradição, tem sofrido algumas modificações em relação ao conceito de tarefa e, inclusive, da própria competência comunicativa.

As abordagens com base em produtos se dividem em Instrução com Base em

Textos e Instrução com base na Competência. Na Instrução com base em Textos, a competência comunicativa é vista como a capacidade do sujeito de lidar, de maneira proficiente, com diferentes gêneros textuais, os quais podem ser um relato, uma conversa com um amigo, um telefonema etc. Assim, essa abordagem se detém mais no produto do aprendizado do que nos processos que o envolvem. Na instrução com base na Competência, objetiva-se preparar o aluno para situações próximas das encontradas na realidade a partir do trabalho com as quatro habilidades. A Instrução com Base na Competência assemelha-se ao Inglês para Fins Específicos e à Aprendizagem com Base em Tarefas, já que o foco é preparar o aluno para se comunicar em contextos específicos. Contudo, o foco não está na metodologia utilizada ou nos processos, mas nos resultados do aprendizado.

O ensino comunicativo apresenta ainda muitos outros subprodutos. Dentre eles, e ensino centrado no aprendiz, a aprendizagem cooperativa, aprendizagem interativa, entre outros, os quais têm se destacado ao decorrer dos anos e se consolidado na área de ensino de línguas.

O Ensino centrado no aprendiz, como o próprio nome sugere, está focado nas necessidades, no estilo e nas metas dos aprendizes. O professor utiliza técnicas que permitem que os alunos tenham controle e favoreçam a criatividade e a inovação. Na aprendizagem cooperativa, não há competitividade e normalmente muitas das características do ensino centrado no aprendiz estão envolvidas. Os alunos costumam trabalhar em pares ou em grupos e compartilham informação, pois devem agir como um time em prol de atingir objetivos. Já na aprendizagem interativa, procura-se trabalhar com produções autênticas e produzir para um público real, a produção é feita com o intuito de gerar uma comunicação significativa (BROWN, 1994).

Como podemos observar, o ECLE tem sofrido ramificações no intuito de se adaptar às necessidades de aprendizagem que vêm surgindo. Dessa forma, tem se consolidado como uma abordagem amplamente utilizada e defendida por diversos profissionais da área. Richards (2006) já enfatizava que o ECLE permaneceria ainda por alguns anos como a principal orientação adotada para o ensino de línguas.

No entanto, não se pode esquecer que o ensino de idiomas também é influenciado por outros fatores, como intervenção de órgãos governamentais e pesquisas na área de

Linguística Aplicada, as quais vêm mudando os rumos do ensino de línguas no Brasil. Não se pode olvidar que o “destaque” obtido pelo ECLE já foi ostentado por métodos tradicionais considerados, atualmente, em desuso, como o áudio-lingual ou o método de gramática e tradução. Muitas pessoas, inclusive, obtiveram sucesso ao tornarem-se falantes proficientes de uma LE antes do surgimento da metodologia comunicativa, por meio dessas metodologias tradicionais.

Assim, mesmo com a atual consolidação do Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras, não se poderia intitular a metodologia comunicativa como a ideal, já que a causa do sucesso ou do fracasso em aprender uma língua estrangeira deve ser buscada além da metodologia, pois, por mais correto que seja o método, não há um que não tenha fracassado e, por mais errado que seja um método, não há um que não tenha gerado sequer um falante proficiente (LEFFA, 2005). Conforme Richards (2006), o que ocorre no caso do ECLE pode ser, na verdade, que a sua ampla aceitação esteja relacionada ao sucesso que os envolvidos no processo de ensino julgaram obter nos últimos anos a partir das metas e dos contextos estabelecidos.

2.1.3 A Era Pós-método no ensino de línguas

Muitos fatores estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, como os fatores culturais, afetivos, sociais e cognitivos, entre outros; assim, não há uma metodologia que se adeque a todos os contextos e um mesmo contexto pode utilizar diferentes métodos; retoma-se, então, uma das principais críticas sobre o termo, a de que não existe um melhor do que o outro (PRAHBU, 1990, p. 166-167). A disjunção existente entre as conceituações de método e a prática do professor em sala de aula seria uma consequência de suas próprias limitações, já que eles se baseiam em concepções idealizadas para contextos idealizados (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 28).

Segundo Brown (1994), os métodos são uma contribuição perspicaz para o nosso repertório profissional, mas pouco se olha particularmente para um deles em busca de uma resposta final sobre como se ensinar uma LE. Com o reconhecimento de que nunca houve e, provavelmente, nunca haverá um método totalmente eficaz para todos os contextos, o foco

tem sido no desenvolvimento de tarefas e atividades que estejam de acordo com o que já se sabe sobre aquisição de uma segunda língua. Assim, ao método, em seu sentido unificado, coeso e limitado, seria dada uma atenção mínima (BROWN, p. 74).

Fala-se atualmente em uma era pós-método (BROWN, 1994, 2001; KUMARADIVELU, 2003, 2006; LEFFA, 2012), na qual se procura uma alternativa ao método em vez de um método alternativo. A condição pós-método permite ao professor construir teorias pessoais de prática, o que além de favorecer a sua autonomia, promove a sua capacidade de desenvolver uma abordagem crítica para se auto-observar, se autoanalisar e se autoavaliar no intuito de obter as mudanças esperadas (KUMARAVADIVELU, 2003; LEFFA, 2012).

Leffa (2012) chegou a afirmar que o método teria sido abolido de sala de aula e que a sua extinção teria sido ocasionada por um esgotamento metodológico, o que em nossa opinião, ainda não ocorreu totalmente, visto que ainda é possível encontrar muitos aspectos relativos a métodos tradicionais na prática de muitos professores. O autor também chama atenção para o destaque que o papel do professor vem assumindo e defende que a sua margem de autonomia venha a aumentar significativamente em diversos contextos. Paradoxalmente, o reconhecimento do papel do professor o levaria a assumir uma nova posição, a da invisibilidade, já que

antes ocupava um estrado na frente dos alunos em posição superior; depois desceu do estrado, mas permaneceu ainda destacado na frente de todos; mais tarde saiu da posição de destaque e misturou-se com os alunos; com o tempo dividiu suas tarefas pedagógicas com objetos e recursos de aprendizagem, incluindo material impresso, laboratórios de línguas e computadores; atualmente tem trabalhado também a distância, mediado por tecnologias e alunos monitores. No início o professor era o centro da aula, depois foi para a margem, mais tarde ficou distante e minha previsão é de que futuramente desaparecerá na invisibilidade (LEFFA, 2012, p.404)

Essa gradual invisibilidade possibilitará que o conteúdo esteja mais visível ao aluno, uma vez que o professor se posicionará de forma que o foco estará na aprendizagem e não no professor.

Segundo Silva, G. (2004, p.12),

O Pós-Método faz um chamado para o(a) professor(a) intelectual, mas não um intelectual no sentido tradicional - figura que geralmente se apropria do

conhecimento alheio e o reproduz na sala de aula. Esse(a) professor(a) deve conhecer a teoria e, a partir de sua prática, ser capaz de refletir sobre o seu contexto, desenvolvendo uma abordagem coerente, esclarecida e que é capaz de se reconstruir e se adaptar às situações, aos contextos e aos objetivos específicos daquela comunidade. Essa não parece ser uma tarefa fácil, porque requer um investimento de tempo, energia, reflexão e principalmente autocrítica, mas certamente vai contribuir para que tomadas de decisões surtam efeitos positivos na aprendizagem de LE. Conseqüentemente, esse(a) novo(a) professor(a) pode ser capaz de implementar mudanças na sua prática pedagógica que poderão colaborar na construção de indivíduos ativos e transformadores de sua realidade.

Essa liberdade de atuação tem gerado também a utilização de uma diversidade de métodos em salas de aula, a qual foi denominada por Villaça (2008) como *ecletismo metodológico*, ou seja, uma mistura de procedimentos oriundos de métodos diversos, na tentativa de valorizar o que há de melhor em cada método/abordagem a partir das necessidades do público-alvo. Esse fenômeno tem se destacado, exigindo do professor uma reflexão profunda sobre a sua prática pedagógica e uma consequente busca pelas opções pedagógicas mais plausíveis para um determinado contexto.

Lewis (1993), considerando a complexidade da linguagem e do aprendizado, também duvida que possa existir um método perfeito que garantirá o sucesso do aprendizado em todas as circunstâncias, mas atenta para que evitemos fazer desse ecletismo uma desculpa para a confusão didática. Dessa forma, é preciso que haja um cuidado para que a mistura procedimental não seja levada a níveis extremos, mas que seja praticada de forma coerente e plural. Assim, ao adotar uma abordagem eclética, o professor deve ser capaz de fazer escolhas metodológicas que atendam às características e às necessidades de seu contexto pedagógico. Portanto, ele deve estar atento para que o caminho até seus objetivos seja coerentemente percorrido. Em outras palavras, toda atividade docente deve ser justificável e estar em harmonia com os objetivos de ensino/aprendizagem (VILLAÇA, 2008, p. 82).

Caberia ao professor, então, por meio dos seus conhecimentos prévios, suas vivências e seu contexto de sala de aula, administrar da melhor forma os seus recursos e realizar as escolhas procedimentais mais adequadas. Assim, em uma tentativa de modelar e remodelar a sua prática, o professor usaria o seu *senso de plausibilidade* (PRABHU, 1990), ou seja, a sua percepção de como a aprendizagem acontece. Segundo Brown (1994), um professor eclético e esclarecido deve pensar sobre as diversas opções metodológicas disponíveis para se estruturar as aulas para um determinado contexto. Dessa forma, o ensino

deixaria de ser mecânico, já que o professor estaria envolvido e procurando compreender sobre o complexo processo de ensino e aprendizagem.

Villaça (2008) também ressalta que nessa era em que o ecletismo é permitido e, muitas vezes, exigido, o conhecimento e a reflexão crítica dos métodos e abordagens de ensino por parte do professor tornam-se necessários para que sua prática se baseie em princípios teórico-metodológicos e competências que estejam de acordo com a sociedade atual. Assim, “na era pós-método, o professor deve ser formado para compreender melhor o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira” (VILLAÇA, 2008, p.84).

Para ter autonomia o professor deve assumir uma postura reflexiva sobre o pacote de métodos que lhe é apresentado e formular o seu próprio método. Segundo Kumaradivelu (2006), três parâmetros embasam a era pós-método: a particularidade, a praticabilidade e a possibilidade. A particularidade refere-se à sensibilidade que o professor deve ter às necessidades particulares do contexto. Para isso, o professor deve estar constantemente analisando a sua prática em busca de melhorias. Na praticabilidade, o professor é orientado a conciliar a sua própria teoria com a prática docente, assim como utilizar a sua prática para gerar novas teorias. Por fim, a possibilidade visa ocasionar mudanças na prática docente e até mesmo nos próprios alunos, o que pode exigir, inclusive, ir contra o domínio de forças maiores: sociais, políticas e institucionais que possam enrijecer a sua prática.

Segundo Brown (1994), embora a necessidade de criação de um método tenha sido superada, o termo “metodologia” continuou sendo utilizado para se referir a uma aplicação sistemática de princípios aplicados a contextos práticos. Portanto, não é necessário adotar um método particular para se engajar em uma metodologia (p. 74). Acreditamos, pois, que embora os modelos metodológicos tenham perdido o destaque por tantos anos ocupado entre as principais preocupações dos estudos sobre o ensino de línguas, uma boa parte da rotina de sala de aula é determinada não necessariamente por um método conceitualmente estabilizado, mas pela abordagem e filosofia da própria escola, conforme Kudiess (2005), o que, no entanto, não foge à natureza prescritiva do método, conforme a conceituação do termo apresentado por Leffa (2012) e adotada neste trabalho.

Conforme Brown (1994, p.75), cada professor teria sua abordagem global, a qual é formada, além das teorias de língua e aprendizagem, pela fundamentação teórica que subjaz

tudo o que o professor faz em sala, ou seja, suas leituras, observações, vivências como professor e aluno etc. Já em Reis (1999, p. 141), encontramos o termo *abordagem implícita*, o qual diz respeito a uma “[...] condição do professor, latente e frequentemente desconhecida por ele, que orienta suas ações em um sentido básico [...] com base em suas intuições, crenças e experiências.”. Verifica-se, então, que a abordagem pode variar também de professor para professor, essencialmente porque é dinâmica e está sujeita a modificações.

Por isso, justifica-se a investigação, neste estudo, sobre o que os professores entendem por metodologia e o que caracterizaria a metodologia desenvolvida por cada escola a partir dos entendimentos (crenças, valores, conhecimento etc) referentes ao processo de ensino e aprendizagem. Além disso, torna-se necessário investigar também a abordagem de ensinar de cada professor.

2.1.3.1 Tendências atuais no ensino de línguas estrangeiras

Apesar da grande influência que a abordagem comunicativa exerce atualmente sobre os elementos que compõem o processo de ensino e aprendizagem, Leffa (2012) defende que o ensino de línguas tem se caracterizado, entre outros elementos, pelo uso de uma série de estratégias diversificadas em substituição à abordagem comunicativa como uma proposta unificada de ensino. O objetivo dessas estratégias seria englobar as necessidades do aluno e as condições de aprendizagem, além de considerar a realidade do professor e do contexto, o qual é mutável. O autor também chama atenção para a possibilidade de o professor construir com o aluno o conhecimento linguístico a partir do seu próprio contexto e ressalta a necessidade da prática voltada para a integração do aluno ao seu meio, no intuito de desenvolver a sua cidadania.

Observa-se, pois, em um primeiro momento, a relevância dos ideais da aprendizagem significativa, do psicólogo norte-americano Ausubel; que, em oposição ao ensino centrado em estímulos, respostas e reforços, passou a focar o ensino no significado. Essa teoria data inicialmente dos anos 60 e abriu caminho para uma nova visão do processo de ensino e aprendizagem como um todo. Para o autor, a aprendizagem é muito mais significativa quando o conhecimento prévio dos alunos é valorizado e a partir dessa relação o

conteúdo adquire significado para o aluno. Com base nessa perspectiva, o ensino repetitivo e mecânico é criticado, uma vez que a simples memorização por parte do aluno não representa a aprendizagem. Por outro lado, ao utilizar o conhecimento prévio dos alunos e relacionar o conteúdo aprendido aos conceitos já existentes, relevantes na estrutura cognitiva, a aprendizagem passa a ser significativa (AUSUBEL, 1982).

Em um segundo momento, para atingir os objetivos de integrar o aluno ao seu meio, Leffa (2012) aponta como possíveis soluções o uso da pedagogia de projetos e da pedagogia dialógica, que serão brevemente expostas neste trabalho, as quais possibilitam uma prática diversificada, em oposição à visão unificada do método.

Na **pedagogia de projetos**, o papel do professor deixa de ser aquele que transmite a informação e passa a ser o de um mediador, possibilitando que o aluno aprenda por meio do processo de produzir, pesquisar, duvidar, compreender e reconstruir o conhecimento. Apesar de não estar ao centro, transmitindo informações, o papel do professor é essencial, pois ele deve estar ciente da sua intencionalidade e acompanhar o processo de aprendizagem do aluno (VALENTE 2000). A integração dos conteúdos de diversas áreas também é a base dessa pedagogia. Lembrando que a pedagogia de projetos não é uma metodologia a ser aplicada pelo professor em sala, mas se caracteriza por permitir ao professor uma liberdade de ação que normalmente não é comum ao contexto escolar.

Já na **pedagogia dialógica**, a educação é baseada no diálogo (MATUSOV, 2009, p. 1), na participação e não deve se centrar em um currículo fechado e distante do cotidiano dos alunos. O diálogo é uma condição para que a aprendizagem ocorra e a interação verbal acontece por meio da relação dialógica entre professor e alunos. Assim, defende-se a renovação do ensino de línguas, em detrimento de um ensino tradicionalista e focado em aspectos prescritivos e voltado para o desenvolvimento da competência discursiva do aluno (TRAVAGLIA, 2013).

Outra tendência atual é a **abordagem acional**, a qual é, em sua origem, uma metodologia de ensino de Francês como língua estrangeira (FLE), relativamente nova, que se fundamenta no Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR). Este documento “descreve exaustivamente aquilo que os aprendizes de uma língua têm de aprender para serem capazes de se comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e

capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 19).

Dentre outras denominações, essa perspectiva recebe o nome de abordagem *comunic'acional*, um neologismo fruto da aglutinação dos termos comunicativo e acional. O termo foi criado pelo especialista Christian Puren (2007, 2009), segundo o qual o aluno passa de aprendiz a ator social, ou seja, passa a utilizar a língua para realizar ações sociais. Como ator social, o aprendiz age, reage, interage e intervém em diferentes contextos por meio da realização de tarefas. Para esta abordagem, o processo de aprendizagem e uso da língua ocorrem de forma simultânea e

Considera[-se] antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.29).

Percebe-se, pois, uma renovação no ensino de línguas por meio desta metodologia, já que a noção de tarefa ultrapassa a aprendizagem dos atos de fala proposta pela abordagem comunicativa.

O QECR contribuiu ainda com a criação de um conjunto de pontos de referência que objetivam permitir que se delimite o nível de proficiência dos aprendizes. Para isso, adotam-se os seguintes critérios: A1(nível de iniciação), A2 (nível elementar), B1 (nível limiar), B2 (nível vantagem), C1 (nível de autonomia) e C2 (nível de maestria). A partir dessa orientação, a maioria dos livros didáticos lançados a partir de 2000 está sendo elaborada com o intuito de responder a essa divisão e, conseqüentemente, vem influenciando a prática dos professores de línguas.

Lima (2008, p.13 *apud* FOPPA, 2011, p. 74) observa que, de modo geral, o ensino de línguas já não está mais centrado nas quatro habilidades, mas é uma forma de promover a cidadania e aprendizado para a comunicação intercultural. Afinal, a língua gera sentido quando associada a aspectos sociais, culturais e históricos.

2.1.4 Uma breve reflexão sobre o livro didático e a prática do professor

Em relação ao ensino e aprendizagem de línguas, o livro didático tem se consolidado como uma ferramenta importante para a realização do trabalho em sala de aula. Ur (1995, p.183) já se referia a ele como o material que, a princípio, deveria ser seguido, sistematicamente, como a base para o curso de línguas.

Inicialmente, faz-se necessário estabelecer uma diferenciação entre o livro utilizado pelo professor e o exemplar utilizado pelos alunos. O material impresso e compactado de uso do docente pode ser classificado também como livro-texto ou manual do professor e, muitas vezes, traz orientações e propõe atividades extras, se diferenciando da cópia dos alunos. Contudo, neste trabalho, adotamos o termo livro didático (doravante LD) de forma ampla, para nos referir tanto ao material dos alunos quanto ao material exclusivo de uso do professor.

De modo geral, o professor poderia atuar de acordo com o plano de curso (*syllabus*) ou de acordo com o seu próprio planejamento. Outra situação possível seria a de o livro ser usado de forma seletiva, não necessariamente em sequência, sendo complementado por outros materiais (UR, 1995). Contudo, o que mais se observa em contextos de sala de aula, seja no ensino básico ou em cursos de idiomas, é que o uso do livro didático é assegurado e tem uma influência norteadora sobre a prática pedagógica do professor.

Pinto & Pessoa (2009) afirmam que a importância do livro é indiscutível, visto que, muitas vezes, a única fonte de consulta e de leitura do professor e dos alunos é o livro didático. Dias (2009) ressalta que embora os recursos tecnológicos sejam muito privilegiados nas aulas de LE, o livro permanece como a alternativa mais viável, especialmente no contexto do ensino básico em escolas públicas, sendo, assim, muitas vezes, o único recurso tomado pelo professor em sua prática, exercendo grande influência no processo de ensino e aprendizagem. Cristovão (2009) também assegura que a mediação do trabalho dos professores tem sido feita, em especial, pelo livro didático. Xavier & Urió (2006) corroboram as ideias apresentadas e defendem que o LD, dentre a grande variedade de recursos que podem ser usados nas aulas de línguas, é o que mais influencia as decisões didático-pedagógicas dos professores (XAVIER; URIO, 2006, p.29).

Um dos motivos que levam a essa supervalorização do LD é o fato de ele ser tido, com frequência, tanto na LA quanto na área da Educação, como o material didático por excelência, sendo muito discutido na literatura e, de acordo com inúmeras pesquisas, o instrumento pedagógico mais utilizado em sala de aula (VILLAÇA, 2012, p.06). Conforme Diniz, Stradiotti & Scaramucci (2009),

O processo de ensino/aprendizagem de línguas – materna e estrangeira – tem sido, de uma maneira ou de outra, fortemente influenciado pelo livro didático (doravante LD). Em alguns casos – para não dizer na sua maioria – ele é o elemento central do curso, sendo raras as vezes em que o professor o subverte. Em outros casos, embora não seja seguido “fielmente”, serve como principal referencial do curso, tanto para o docente quanto para seus alunos. O LD acaba, assim, afetando, - ou mesmo determinando – o planejamento, os objetivos da aprendizagem, as competências a serem priorizadas, os conteúdos a serem trabalhados e os tipos de atividades a serem propostas (DINIZ;STRADIOTTI; SCARAMUCCI, 2009, p.265).

Essa soberania do LD, contudo, tem feito com que outras modalidades de material didático (vídeos, paradidáticos, CDs/DVDs, dicionários, jogos educativos, material fotocopiado etc) tenham adquirido uma condição secundária/auxiliar como recursos em sala de aula.

A partir da discussão de Salas (2004) de que o livro didático e o programa de ensino compõem a “espinha dorsal” de um curso de línguas, Villaça (2012) conclui que o livro chega a representar o próprio método de ensino e afirma que “não é raro ouvir que o método é o livro e que basta que o professor siga o livro para estar de acordo com o método” (p.10). Na verdade, a partir da nossa experiência como professora de línguas tanto no ensino básico quanto em cursos de idiomas, observamos que é comum que a palavra método seja utilizada no sentido de manual, o qual, muitas vezes, é seguido à risca por muitos professores e recebem essa denominação por trazer diversas orientações quanto ao comportamento e procedimentos de aula a serem realizados pelo professor.

Retomando as conceituações de método anteriormente apresentadas, ressaltamos a de Puren (1988), o qual define método como material de ensino. Dell’Isola (2009) reitera que o livro didático tem um papel idealizado de servir de apoio e até mesmo como um roteiro de trabalho do professor. Para ele,

o livro didático de LE é, ao mesmo tempo, um gênero e suporte textual. Trata-se de um gênero do discurso acadêmico resultado de um conjunto planejado e organizado de propostas didáticas pautadas em uma abordagem de ensino com a finalidade de sistematizar conhecimentos. Trata-se de um suporte porque é o *locus* no qual esse todo organizado se fixa e se constitui, no contexto de ensino/aprendizagem de LE, como um referencial didático-pedagógico para professores e alunos a serviço do aprimoramento das habilidades necessárias para que o aprendiz interaja, na língua-alvo, com falantes dessa língua. Sabe-se que, muitas vezes, é a única fonte de que dispõe o professor para conduzir suas aulas e que tem sido peça-chave no planejamento de cursos e currículos escolares para o ensino de línguas. (DELL'ISOLA, p.102, 2009)

Notamos, pois, que o LD, pautado por uma abordagem de ensino, tem sido confundido com o próprio método adotado, devido à natureza prescritiva e ao papel norteador que ambos exercem sobre a prática do professor. No entanto, Pinto & Pessoa (2009) defendem que por mais completo que o livro pareça ser, ele não pode ser visto pelo professor como uma “bíblia”, a sua eficácia, na verdade, deve coexistir com a prática do professor em sala de aula (p.81). Souza (1999 p. 27) atenta para o caráter sacramental do LD, o qual chega a representar para o senso comum uma autoridade, a qual seria fruto da crença de que o LD detém um saber que deve ser assimilado pelos alunos por intermédio do professor.

Diniz, Stradiotti & Scaramucci (2009, p.266) afirmam que a adoção do LD não é prejudicial nem vantajosa, o problema reside no fato de que ele, muitas vezes, tende a substituir o professor. Dentre os aspectos favoráveis apresentados por Ur (1995) quanto ao uso do livro didático estão a esquematização do conteúdo, pois o professor e os alunos podem visualizar o que vem a seguir; ele é mais econômico, conveniente e prático, por ser compacto, organizado e de fácil transporte. Além disso, o livro dá autonomia ao aluno, já que o permite explorar o material sozinho, revisar e monitorar o progresso das aulas; sem o livro o aluno se torna mais dependente do professor e de suas futuras decisões metodológicas.

Ur (1995) e Silva (2009) já compartilham da ideia de que, especialmente para os professores sem experiência, o livro pode se caracterizar como um guia e um suporte para a segurança desses profissionais. Silva também nos chama a atenção para que desconfiemos da aparente estabilidade do livro didático na comunidade de aprendizagem. Essa suposta segurança e imutabilidade são vistas pela autora como um “construto inexistente” devido aos fatores contextuais, pois um mesmo livro pode gerar resultados diferentes em salas diferentes,

e até mesmo resultados diversos se usado em uma mesma comunidade, mas em épocas diversas.

Outras desvantagens encontradas estão no fato de que a estruturação e a sequenciação do material podem inibir a iniciativa e a criatividade do professor e levar ao tédio e à falta de motivação dos aprendizes. O livro tende também a homogeneizar o nível dos alunos, não levando em consideração os diferentes estilos e estratégias de aprendizagem que existem na maioria das salas. Segundo Ur (1995), um fator que merece destaque é uma suposta facilidade que pode levar o professor a achar muito mais fácil seguir o manual de forma não-crítica, ao invés de usar sua autonomia. A partir dessa visão, o professor tende a ver sua função como um mero mediador do conteúdo existente no livro, o que assegura a visão do professor como técnico, dificultando a realização do processo crítico-reflexivo sobre a sua ação.

A partir do exposto, não podemos tomar o LD como veículo de teorias mais adequadas e superiores ao conhecimento prático do professor, mas como um recurso para que se atinjam os objetivos inicialmente traçados. Silva (2009) cita ainda a ideia de Nunan (1997) de que a autonomia e livros didáticos podem ser compatíveis, desde que haja o trabalho de enriquecimento por meio da conscientização e expansão dos conteúdos propostos na unidade. A autora alerta também que o livro deve deixar de ser o centro do processo de ensino e aprendizagem e passar a ser um apoio. O papel do professor diante do livro didático se torna fundamental, uma vez que há a necessidade de preparação e autonomização em busca das melhores soluções para cada contexto a fim de tornar o livro didático interessante ao aluno (p.75).

Observamos, pois, que há muito a ser discutido sobre o papel prescritivo e norteador do livro didático, em especial, nos contextos de cursos de idiomas, uma vez que o material adotado pela escola, na maioria dos casos, não passa pela seleção do professor, mas é imposto como um instrumento de trabalho e deve ser seguido a fim de manter o mesmo ritmo que os outros professores ministrantes do mesmo nível e o padrão da escola.

Objetivamos, então, verificar também o papel atribuído pelos professores participantes da pesquisa aos recursos didáticos, em especial, ao livro didático, uma vez que ele se confunde, atualmente, conforme o exposto, com a própria definição de método

atribuída por alguns autores (PUREN, 1988; LEFFA, 2012).

A seguir, apresentamos algumas considerações sobre aspectos relacionados à abordagem reflexiva e às crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem.

2.2 A ABORDAGEM REFLEXIVA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (Paulo Freire)

2.2.1 Ensino reflexivo de professores de LE

Considerando as tópicas de investigação em Linguística Aplicada desde os anos 70, Silva (2005) já atentava para o destaque que os estudos sobre a formação do professor viriam a ter a partir dos anos 2000, englobando aí o professor pré-serviço e em serviço, ou seja, a formação inicial e a formação continuada. De acordo com o autor, em meados da década de 70 o foco de muitas pesquisas em LA ainda recaía nos métodos, tidos por ele como uma “maneira pela qual se ensina uma língua estrangeira” (SILVA, p.19, 2005).

Contudo, na década de 80, o foco passou a ser o aprendiz, levando-se em consideração as suas necessidades; e, nos anos 90, iniciou-se a preocupação com a formação do professor, em especial a do professor de línguas, o que ocasionou um crescimento expressivo nos estudos sobre as crenças e as atitudes do professor, sua cultura de ensinar e aprender.

Essas mudanças referentes ao processo de ensino e aprendizagem encontraram apoio no surgimento da abordagem comunicativa, a qual alterou muitos dos papéis dos sujeitos envolvidos nesse processo. Assim, tornou-se necessária uma análise crítica e reflexiva por parte do professor sobre a realidade em que atua em busca de uma compreensão mais abrangente para que, de fato, houvesse as mudanças necessárias na sua prática pedagógica.

A reflexão passou, então, a ser um termo muito utilizado por pesquisadores e formadores de professores para se referir às novas tendências na formação. Ressalta-se, porém, que o termo “reflexivo” não é tomado enquanto adjetivo, visto que a reflexão é inerente ao ser humano, mas como um movimento teórico de compreensão e desenvolvimento

do trabalho docente.

Conforme aponta Castro (2006), o movimento reflexivo teve origem na área da educação com o intuito de entender os motivos que levam o professor a agir de uma determinada maneira em sala de aula. Além disso, ele se desenvolveu contra a tradição do professor como técnico, ou seja, do professor como um mero aplicador das teorias criadas em centro de pesquisas que não levavam em conta a realidade de sala de aula.

Gimenez (2006) também cita a necessidade de profissionais reflexivos, em oposição aos modelos tradicionais centrados no treinamento dos professores e na reprodução do *status quo*, para a transformação do campo educacional. A autora ressalta também que o ensino reflexivo, desde a década de 1990, tem sido comum nos estudos de formação de professores de língua estrangeira, já que uma abordagem reflexiva sob um viés crítico pode proporcionar um ensino de LE mais significativo e criar condições para práticas pedagógicas mais coerentes. Esses estudos têm se baseado, sobretudo, pelo paradigma cognitivista, a partir do qual se defende o pensamento reflexivo como orientador da formação de professores.

Dentre as definições de reflexão pertinentes a essa discussão estão a de Grimmet e Erickson (1988 *apud* ROMERO, 2004, p.136), na qual a reflexão é tida como uma “reorganização ou reconstrução de experiências que permitem novos entendimentos de determinada situação de ação”. Outra definição interessante é a apresentada por Shulman (1987 *apud* ROMERO, 2004, p.136), o qual caracteriza o termo como “a revisão, reconstrução, reação e análise crítica feita pelo próprio professor a respeito de seu desempenho na sala de aula, com explicações baseadas em evidências”

Além das diversas definições do termo, há também diferentes níveis de reflexão. Van Manen (1977 *apud* LIBERALI 2004, p.64) aponta três deles: reflexão técnica, reflexão prática e reflexão crítica. Na reflexão técnica, há uma preocupação maior no desenvolvimento dos meios para que se atinjam determinados fins, os quais, por sua vez, não estão sujeitos a críticas ou mudanças. Dessa forma, este tipo de reflexão está associado ao conhecimento técnico e ao educador caberia atingir os objetivos determinados por outros.

Já na reflexão prática, o educador estaria preocupado em justificar a sua prática e com a qualidade dos propósitos alcançados, contudo, essa visão seria puramente pragmática e, pela resistência à teoria, acaba caindo no senso comum. Isso porque o conhecimento que

interessa é aquele que facilita o entendimento e abre caminhos para que os objetivos e os resultados sejam postos em questão.

Por fim, a reflexão crítica englobaria as duas anteriores por meio de critérios morais. O objetivo seria proporcionar a autonomia e a emancipação dos participantes. Dessa forma, o educador crítico estaria interessado nos aspectos éticos e morais de suas ações. Na relação crítica há também, além da descrição de ações, a discussão das teorias críticas que as embasam, autocrítica e proposta de reconstrução da ação.

Segundo Freitas & Paniz (2011, p.18), o professor reflexivo é aquele que observa, questiona e avalia as suas ações. Para Horikawa (2004, p.90), exige-se do professor reflexivo uma mudança de identidade, uma vez que a visão deste profissional como “técnico especializado” não se sustenta mais. A ação pedagógica é impregnada de incertezas e complexidade e não pode partir de um contexto único e imutável.

Kumaravadivelu (2003) afirma que embora o interesse pela prática reflexiva dos professores seja recente entre alguns estudiosos, essa ideia não é nova, pois foi inicialmente proposta por John Dewey, no início do século XX, em muitos de seus livros e, especialmente, em *How we think* (1933). Nele, o autor faz a distinção entre a ação que é rotina e a ação que é reflexiva. A ação rotineira é guiada por uma crença não-crítica na tradição, enquanto a ação reflexiva é gerada por uma consideração cautelosa e consciente de qualquer crença que tenha uma base que a oriente.

Além disso, na visão de Dewey, apresentada por Kumaravadivelu (2003), o ato de ensinar não é visto como uma sequência pré-determinada e sequenciada de procedimentos, mas como um contexto de ação sensível com base no pensamento intelectual. Os professores não são vistos como meros transmissores do conhecimento recebido, mas como solucionadores de problemas. O ensino reflexivo é, portanto, uma abordagem holística que enfatiza a criatividade e a sensibilidade do contexto.

Cerca de meio século após as ideias de Dewey, Kumaravadivelu afirma que Don Schon, célebre pedagogo e estudioso sobre educação e aprendizagem profissional, publica um livro intitulado *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, no qual a concepção de Dewey é expandida. Ele mostra como os professores podem trazer novas perspectivas às complexidades do ato de ensinar que não podem ser compreendidas por

pesquisadores que estão distantes da realidade de sala de aula. Essa nova perspectiva se dá por meio do envolvimento nos princípios, na prática e nos processos de instrução da sala de aula.

Dewey (1933) e Schon (1983) são, portanto, os pioneiros nos estudos da prática crítico-reflexiva. Para Dewey, as ações reflexivas devem partir dos próprios professores com o objetivo de descobrirem quem são, quando e como agir em sala de aula. O autor considera que a reflexão deve ser realizada levando-se em consideração o contexto de ação, de forma ativa, persistente e cuidadosa, já que o pensamento reflexivo é um “um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apoiam e das conclusões a que chega” (DEWEY, 1933, p.18).

Já Schon propõe um modelo baseado em três construtos: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. A primeira, como o próprio nome sugere, ocorre durante a prática, já a segunda, após a prática, durante a revisão da ação em um outro momento, distante do contexto de ação. O terceiro construto já é mais complexo, pois consiste em lançar um olhar para a ação de forma a refletir sobre a reflexão na ação em busca de entendimentos sobre o que aconteceu e os motivos que levaram a ação a acontecer daquela forma (SCHÖN, 1997).

Segundo Freitas & Paniz (2011), diante de situações novas, que fogem à rotina, o professor utiliza a reflexão na ação. Da mesma maneira, a reflexão sobre a ação permite ao professor gerar um repertório de experiências que serão mobilizadas em situações similares, possibilitando ao professor prever dificuldades e utilizar estratégias geradas a partir de erros anteriores. Já a reflexão sobre a reflexão na ação visa a dar conta de novas situações que superam o conhecimento já adquirido, exigindo do professor uma investigação de sua prática.

Gimenez (2006) também se refere à importância das ideias de Schon, as quais encontraram um campo fértil na Linguística Aplicada e aponta que, dentre os estudos da área, há os relacionados à área do pensamento do professor (*teacher thinking*), marcada em sua fase inicial pelo estudo das crenças dos professores e seus processos de tomada de decisões na sala de aula, já que as crenças podem mapear as ações dos professores e assim contribuir para o entendimento de como os professores atuam. O estudo das crenças se diferenciou, inicialmente, por mudar o foco do comportamento que buscava uma forma mais eficaz de ensino para se deter às razões que levam o professor a agir de uma determinada maneira

(GIMENEZ, 2006). Há também os estudos que investigam os efeitos de determinadas práticas que podem levar à reflexão, como o uso de diários, autorrelatos, narrativas, gravações em vídeo e áudio, entre outras. Sobre essa segunda vertente, há diversos estudos que buscam registrar e analisar a linguagem utilizada durante a aplicação destes instrumentos.

Já Castro (2006) apresenta duas linhas de pensamento para a pesquisa sobre a reflexão na formação de professores: uma que aponta para a convergência entre pensamento e ação e a outra para a reflexão crítica. A primeira acontece por meio da natureza sistemática e continuada da reflexão e a segunda refere-se à reflexão como instrumento de construção de participantes conscientes e sujeitos do processo sócio-histórico.

O professor reflexivo é, pois, aquele que constantemente se auto-observa e se autoavalia procurando, inclusive, coletar dados para refletir criticamente sobre a sua prática, seja à luz das teorias ou a partir do auxílio de outros sujeitos do contexto de ensino-aprendizagem, pois é interessante que a reflexão também se realize de forma coletiva e colaborativa.

Assim, o interesse pela formação de professores como profissionais crítico-reflexivos tem se tornado comum entre diversos pesquisadores. Dentre os anseios das pesquisas na área está o interesse em promover mudanças nas teorias educacionais que embasam os currículos e a estrutura dos programas de licenciatura e formação continuada. Além do foco na qualidade da formação, propõe-se também a redefinição do papel do professor, o qual, além de reflexivo, deve tornar-se pesquisador da própria ação e contribuir para a formação das escolas como agentes de transformação social (MAGALHÃES, 2004, P.45).

Contudo, esses objetivos, de um modo geral, não têm sido atingidos, apesar da existência de diversas pesquisas na área. Magalhães (2004), a partir das obras de Fullan (1996), Celani e Magalhães (2004), entre outros, atribui essa dificuldade em realizar mudanças no cenário escolar ao complexo contexto de atuação do professor, o qual tem que lidar com a pressão por mudanças, mas sem o apoio necessário, em muitos casos, baixos salários, carga horária excessiva e sistemas familiares e comunitários desfavoráveis.

A autora apresenta o pensamento de Fullan (1996), para o qual há a necessidade de redefinição dos papéis, das identidades e das discussões dos professores por meio da

mudança nos espaços e na organização temporal da escola; é necessário um repensar do currículo e da cultura escolar visando a sua relação com a sociedade de um modo geral. Para isso, deve haver uma mudança na visão de escola como um espaço de transmissão do conhecimento, desvinculado do contexto mais amplo, para um “espaço cultural, social e político” (MAGALHÃES, 2004, p.46).

Magalhães propõe que por meio da linguagem o professor seja capaz de reconstruir a própria prática e se desvencilhar de práticas rotineiras. O objetivo seria o professor descrever, analisar e interpretar as suas ações em sala de aula. Contudo, para a realização sistemática do processo de reflexão é necessário que determinadas etapas sejam realizadas.

Com base no trabalho de Freire (1970), Smyth (1992) propõe quatro formas de ação para orientar os professores no processo reflexivo, visto que não é simples detectar se ele está de fato ocorrendo. Dessa forma, o processo reflexivo seria possível a partir da combinação dos quatro elementos apresentados a seguir.

Em Smyth (1992 *apud* Romero 2004, p.136), são eles a descrição (o que faço?); a informação (o que isso significa?); o confronto (o que me levou a agir dessa forma?); e a reconstrução (como posso agir diferente?).

Na *descrição*, há o relato de ações passadas, ou seja, descreve-se detalhadamente o que se fez para que se conheça a ação praticada. Na *informação*, explicam-se os princípios ou intenções subjacentes à ação tomada, ou seja, informam-se os motivos que definiram uma determinada ação. Já no *confronto* avaliam-se criticamente os posicionamentos de ensino e aprendizagem por meio de uma análise cuidadosa da ação passada, ou seja, a ação é contextualizada cultural, social e politicamente. Por fim, na *reconstrução*, buscam-se novas alternativas que visem a transformação do contexto educacional. A reconstrução é, na verdade, a principal meta da ação reflexiva. (MAGALHÃES, 2004; HORIKAWA, 2004; LIBERALLI, 2004).

Moser (2006), por sua vez, aponta para a necessidade de uma articulação entre a teoria e a prática, o que pode possibilitar uma visão holística do processo de ensino e aprendizagem e uma maior autonomia sobre a sua ação. Daí a necessidade de haver, na formação pré-serviço e na formação continuada, com professores em serviço, uma abertura

para que o professor seja um investigador da própria prática, o que o permitirá nela intervir, se necessário, para efetuar as mudanças cabíveis, ou seja, a oportunidade de *(re)pensar* e *(re)fazer* a própria prática na tentativa de uma *(re)construção* constante.

Sobre essa relação entre teoria e prática, Magalhães (2009, p.47) aponta para a sua complexidade. Para a autora, se houver uma supervalorização da prática a teoria pode assumir um papel secundário. Assim, a prática culminaria por ser orientada pelo senso comum ou pelas vivências como professor, assim como pelas suas interações sociais e pelo seu contato com outros profissionais. Por outro lado, o foco excessivo da teoria desvinculada da prática não permite ao professor refletir sobre as suas escolhas e sobre os objetivos traçados. Percebe-se, pois, que nenhum dos lados, isoladamente, oferece meios para que o professor compreenda a natureza política de sua ação.

Além deste, há diversos outros desafios a serem superados no processo de implementação da abordagem reflexiva na formação e na prática do professor. Dentre eles, o contexto desfavorável a essa prática, o conservadorismo dos currículos e a desarticulação de iniciativas que ignorem o contexto de atuação docente (GIMENEZ, 2006).

2.2.2 Abordagem reflexiva em contexto de cursos de idiomas: limitações e possibilidades

Conforme discutido na seção anterior, no atual contexto de ensino de línguas é essencial que o professor adote uma prática autônoma e reflexiva, visto que o trabalho do professor não pode se reduzir a pensar em como cumprir as metas que a instituição já tem fixadas. Dessa forma, torna-se necessário discutir sobre a implementação da abordagem reflexiva em determinados contextos nos quais a inserção dessa prática se torna problemática. Dentre eles, estão os cursos de idiomas de franquias, visto que há muitos fatores que limitam a autonomia do professor nesses ambientes.

Podemos constatar que nestas instituições é comum que prevaleça um modelo educacional baseado na concepção fordista, no qual as organizações de ensino são padronizadas de forma semelhante ao modelo de funcionamento das linhas de montagem. Assim, a escola, em muitos casos, é administrada de forma autoritária e as pessoas são vistas como matéria-prima a ser moldada.

De acordo com Souza (2013), os cursos de idiomas surgiram no Brasil por volta da década de 1930, por razões político-econômicas, e inserem-se entre os cursos livres, os quais recebem esse nome por não terem o reconhecimento do MEC e

constituem-se em um *locus* peculiar de atuação profissional, configurando um ramo específico de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras com características empregatícias próprias e cujas práticas de ensino aplicadas nesses espaços diferem sobremaneira da rede regular de ensino (SOUZA, 2013, p. 59).

Conforme Schütz (1999 *apud* SOUZA, 2013, p. 57), há três tipos de cursos de línguas no Brasil: os institutos Binacionais, os cursos franqueados e as escolas independentes. Os institutos Binacionais têm a tradição de se preocupar mais com a qualidade de ensino do que com os objetivos comerciais; ressalta-se que há também escolas de ensino de línguas de grande porte, com características similares às dos institutos binacionais, mas completamente nacionais. Os cursos franqueados já são conhecidos pelo interesse no aspecto mercadológico e pelo destaque dado ao plano didático e ao livro-texto em detrimento à criatividade e às qualidades do professor. Já as escolas independentes dispensam a “receita didática de um franqueador” e são criadas, muitas vezes, por profissionais com competência própria e já atuantes em cursos franqueados.

De modo geral, ao que se refere às escolas dos sistemas de franquias, há uma padronização da estrutura e dos recursos adotados, o que facilita e oportuniza a sua disseminação. Em relação à prática pedagógica, também nos deparamos com a presença de alguns elementos que, inicialmente, já são impostos ao trabalho do professor, como o livro didático, previamente escolhido ou elaborado pela rede de franquias da própria escola. Além disso, em muitos casos, os professores são treinados para a aplicação de um método prescrito pela instituição, o que, segundo Menegazzo & Xavier (2004 p.120) “facilita a padronização do ensino e o seu controle”.

Quanto à margem de ação do professor nesses contextos, Fogaça e Gimenez (2010) investigaram as possibilidades e limites da abordagem reflexiva de supervisão e de formação continuada em uma rede de franquias de ensino de inglês. Dentre os resultados obtidos, está o de que o modelo de supervisão observado durante a pesquisa era predominantemente diretivo, ou seja, prescritivo.

A pesquisa aponta ainda que os coordenadores, nesse contexto, observam as aulas dos professores no intuito de sugerir ações, corrigir problemas detectados e verificar se a prática do professor está de acordo com a metodologia proposta pela franquia. Ou seja, apesar do papel colaborativo do coordenador, essa colaboração é realizada no intuito de “podar”, de manter a atuação do professor dentro dos parâmetros desejados pela escola e não com o objetivo de proporcionar a reconstrução e o desenvolvimento do trabalho do professor. Esse modelo diretivo de supervisão, conforme apresentado pelos próprios autores, pode ser oriundo dos fatores limitantes da própria natureza deste tipo de ambiente escolar, o que faz necessário considerar os fatores institucionais na abordagem reflexiva.

Os autores concluem o estudo com uma indagação muito pertinente, a qual servirá de base para as nossas reflexões:

qual o espaço para a prática reflexiva nesse contexto? Seria a mesma compatível com a padronização característica do modelo desse negócio? Se a resposta for sim, o espaço teria que ser criado a partir da conscientização de diretores e administradores de escolas sobre o papel do coordenador pedagógico reflexivo e os benefícios que essa prática poderia trazer para a instituição, num trabalho de médio e longo prazo. Para isso seria necessário que os benefícios do profissional reflexivo fossem traduzidos para a linguagem empresarial e que fossem dadas condições para que o coordenador pedagógico adotasse uma postura mais reflexiva nas sessões de *feedback*. Se, por outro lado, a resposta fosse não, diríamos que a natureza do processo reflexivo implica o desenvolvimento de uma postura crítica, questionando o currículo e diferentes formas de se trabalhar em sala de aula, de se organizar o próprio trabalho do coordenador e do professor. Fica evidente que o negócio franquia tende à padronização dos serviços prestados -- inerentes ao próprio negócio, e que vai garantir seu sucesso. A reflexão, num sistema assim, tende a ser assimilada como parte do padrão de qualidade exigido pela natureza do sistema. Em outras palavras, nesses contextos o processo reflexivo corre o risco de ser domesticado e incorporado como mais um produto, perdendo a sua natureza transformadora (FOGAÇA; GIMENEZ, 2010, p. 102).

Assim, nota-se a relevância em refletir sobre a abordagem reflexiva em contexto de franquias de idiomas a fim de verificar como o sistema de crenças do professor é afetado pelo sistema de crenças da escola e como a abordagem reflexiva é tratada atualmente nestes estabelecimentos. Ou seja, como o professor se comporta e conduz o ensino do idioma de maneira a suprir as mais variadas necessidades de seus alunos por meio do ensino autônomo e reflexivo. Para isso, torna-se necessário discutir, mesmo que brevemente, a respeito da formação dos professores atuantes nesse contexto.

2.2.2.1 Os profissionais atuantes em cursos de idiomas: ser ou estar professor de línguas?

Sendo o professor de línguas uma peça de extrema importância em qualquer contexto de ensino e, tendo em vista que a procura por professores de inglês cresce de forma proporcional à demanda dos cursos de idiomas, faz-se necessário discutir sobre a formação desses profissionais.

Conforme Souza (2013, p.59), há dois tipos de professores de inglês atuantes em cursos de idiomas: o professor licenciado e aquele que leciona mesmo sem ter formação acadêmica em Letras. Assim, há os profissionais que **são** professores e os que **estão** professores de inglês.

Para Foppa (2011), além de ser comum que em cursos livres de inglês os professores não possuam formação específica para tal, em muitas instituições esses professores são treinados apenas para a aplicação de um método prescrito, o que assegura a visão do professor como técnico.

Além dos cursos livres não receberem qualquer reconhecimento ou regulamentação por parte do Ministério da Educação, o que não torna obrigatório que os professores atuantes nesses contextos possuam licenciatura (SOUZA, 2013), há aspectos diretamente relacionados ao processo de formação de professores no Brasil. Segundo Paiva (2006), os objetivos dos programas de cursos universitários, além de confusos, são mal redigidos e apontam para as deficiências presentes, inclusive, na formação dos formadores de professores.

Dessa forma, o que contribui para essa realidade é que a licenciatura em uma LE nem sempre é garantia de que o professor possua fluência oral e escrita, consciência política e uma boa formação pedagógica, pois os cursos de licenciatura, em geral, ensinam basicamente sobre a língua. Assim, uma boa formação é, muitas vezes, fruto do esforço próprio do indivíduo (PAIVA, 1997, p.09), o que acarreta que muitos profissionais de outras áreas se tornem professores de língua estrangeira sem ter formação pedagógica para tanto, apenas por possuírem a fluência exigida, o que é, muitas vezes, difícil de encontrar entre profissionais da área.

Contudo, os professores não podem ser selecionados apenas a partir do critério de proficiência na língua, visto que, mesmo havendo problemas durante a sua formação, ensinar uma LE exige muito mais do que a habilidade. Ur (2002, p.388-389) defende que o profissional é aquele capaz de realizar ações baseadas no conhecimento e no pensamento. Além disso,

de um modo geral, o trabalho profissional envolve o desenvolvimento de uma função com certo grau de especialidade. De maneira mais específica, o profissional seria aquele que não possui apenas a habilidade e o conhecimento, mas que tenha passado por um estudo excessivo, normalmente de base na universidade, e também que possua a experiência prática. Esses profissionais, por sua vez, formam uma comunidade específica e compartilham estudos e experiências.

No entanto, o autor reconhece ainda que um amador talentoso pode, inclusive, superar um profissional, por meio de suas experiências e da busca de conhecimento. Da mesma forma, um professor com formação na área pode tornar-se um amador a partir do momento em que estagna a sua prática e não busca crescer enquanto profissional.

Portanto, acima de tudo, o professor necessita da formação contínua, a qual, contudo, nem sempre se concretiza, seja por fatores financeiros, indisponibilidade de tempo, distância e falta de informação. Sem contar que há, também, aqueles professores que, por motivos diversos, não se sentem motivados a enfrentar cursos de aperfeiçoamento e congressos.

Dessa forma, torna-se relevante conhecer o perfil de formação dos professores participantes do nosso estudo, assim como o tipo de formação ou treinamento que a escola oferece para os seus profissionais e qual o enfoque dado a este processo, uma vez que todos esses fatores interferem na formação de crenças dos professores, conforme discutido na seção a seguir.

2.3 CRENÇAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

“O ensino é uma atividade pessoal e coletiva que cada professor realiza, a partir do guia de diferentes crenças sobre o que constitui um ensino efetivo.” (GARBUIO, 2006)

O estudo de crenças sobre aprendizagem de línguas tem tido destaque em Linguística Aplicada a partir dos meados dos anos 80, contudo, ainda há um interesse bem recente se compararmos com outras áreas como Sociologia, Antropologia, Psicologia e Educação (BARCELOS, 2001).

Segundo Barcelos (2004, p.126), o interesse pelo estudo das crenças surgiu com a

mudança de enfoque da visão de língua para a de linguagem, do produto para um enfoque no processo, no qual o aprendiz ocupa um lugar especial, o que gerou uma preocupação em entender a importância de fatores cognitivos, psicológicos, afetivos, entre outros, no processo de aprendizagem. Ressalta-se que essa mudança de enfoque encontrou apoio no surgimento da abordagem comunicativa, a qual fez emergir mudanças significativas nos papéis do professor e do aprendiz.

A autora afirma também que o termo *crenças sobre o processo de aprendizagem de línguas* surgiu pela primeira vez apenas em 1985, juntamente com o surgimento do questionário BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*), um instrumento elaborado por Horwitz com o intuito de levantar as crenças de professores e alunos de forma sistemática. No Brasil, somente na década de 90, com os estudos de Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995), o conceito de crenças ganhou força (BARCELOS, 2004), tratando-se, atualmente, de um campo de investigação fértil. Na verdade,

a trajetória do conceito de crenças em LA fica ainda mais completa, quando esse conceito começa a fazer parte de modelos teóricos, de diagramas explicativos do processo ensino/aprendizagem. 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 capaz de influenciar todo o processo de aprendizagem de LE. No exterior, Ellis (1994) coloca crenças sobre aprendizagem como uma das diferenças individuais passíveis de influenciar todo o processo de aprendizagem (BARCELOS, 2004, p. 128).

Barcelos (2007) divide cronologicamente o percurso histórico dos estudos sobre crenças no Brasil em três períodos: período inicial, de 1990 a 1995; período de desenvolvimento e consolidação, de 1996 a 2001; e o período de expansão, de 2002 até o presente momento.

Na fase inicial, os estudos sobre crenças encontraram dificuldades, pois não havia muita produção na área. Por esse motivo, muitos trabalhos abordaram o tema de forma periférica, ou empregaram outros termos, como foi o caso de Almeida filho (1993), o qual adotou o conceito de cultura de aprender. Destaca-se também a publicação de dois manuscritos, de Carmagnani (1993) e Viana (1993), que foram essenciais para os primeiros estudos de crenças no Brasil e até hoje constituem a base para os estudos na área.

Viana (1993 *apud* BARCELOS, 2007) alertou para a existência de mitos sobre o

processo de aprender línguas. Essas concepções estereotipadas seriam influenciadas, entre outros fatores, pela mídia e pela falta de reflexão. Já Carmagnani (1993 *apud* BARCELOS, 2007) voltou-se para os estudos sobre a aprendizagem autônoma, mas não utilizou o termo crenças e sim representações (RILEY, 1987), e registrou concepções sobre a aprendizagem de línguas dos aprendizes.

No período de desenvolvimento e consolidação, as pesquisas sobre crenças estabeleceram-se como um campo fértil. Dentre as principais características desse período estão a utilização do questionário BALLI; o interesse pela investigação de crenças mais específicas; o estudo sobre crenças no contexto de ensino médio; o foco nas culturas de aprender, ensinar e avaliar e crenças a respeito de outras línguas estrangeiras. No período de expansão, registraram-se inúmeros estudos, com a produção de várias dissertações e teses. Verificou-se também um aumento expressivo na investigação de crenças mais específicas e a utilização de vários instrumentos de coleta de dados (BARCELOS, 2007).

Já em uma outra divisão, Barcelos (2004) apresenta o percurso histórico de investigação das crenças em três momentos. Em um primeiro momento, as pesquisas ignoravam a perspectiva dos alunos e se utilizava, principalmente, de questionários do tipo *likert-scale*, ou seja, os respondentes avaliavam algumas assertivas previamente definidas em uma escala, a qual poderia variar de “concordo plenamente” até “discordo plenamente”, o que permitia apenas uma visão parcial das crenças. Em um segundo momento, houve uma aproximação das pesquisas com o universo cognitivo do aluno e um interesse em classificar essas crenças em benéficas ou prejudiciais ao processo de aprendizagem. Em um terceiro momento, houve a presença de uma pluralidade metodológica nas pesquisas e o contexto passou, enfim, a ser considerado como um fator a ser investigado por condicionar situacionalmente as crenças dos indivíduos.

A seguir, apresentamos algumas definições, dentre um amplo quadro teórico existente na área, em uma tentativa de delimitar uma conceituação de crenças que se relacione com a nossa temática.

2.3.1 Definição de crenças

As crenças, na realidade, permeiam a história da humanidade e são oriundas das experiências de cada indivíduo, ou seja, da sua história e da sua interação com o meio em que vivem, sem a obrigatoriedade de uma base de comprovação.

O conceito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas não é específico da Linguística Aplicada. Além disso, ainda não há uma definição uniforme a respeito das crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, porém, há um leque de definições que podem ser adotadas pelo pesquisador de forma coerente de acordo com cada pesquisa (PAJARES, 1992).

Em Alvarez (2007), o autor apresenta um apanhado histórico dos estudos em torno das crenças e seus respectivos resultados e compila as concepções sobre o termo (quadro 1), o qual pode contribuir para que entendamos melhor a natureza das crenças e para que possamos chegar a um consenso quanto à nomenclatura e formular o nosso próprio entendimento sobre o termo.

Autor	Definição de crenças
BROWN & COONEY (1982)	Disposições para ações e determinantes principais de comportamento, embora essas disposições estejam num tempo e num contexto específico.
SIGEL (1985)	Construções mentais de experiência – geralmente condensadas e integradas a conceitos que se consideram verdadeiros e que guiam o comportamento.
PAJARES (1992)	É um conceito complexo devido à existência de diferentes termos usados para a elas se referir, pelo fato de elas serem usadas em campos diversos.
BARCELOS (1995)	Opiniões e idéias que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas.
FELIX (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.

DEWEY (1979)	A crença é o terceiro significado do pensamento e cobre todas as matérias das quais não temos certeza do conhecimento e ainda aquelas que aceitamos como verdadeiras, como conhecimento, mas que devem ser questionadas no futuro.
ROKEACH (1968)	Crença é qualquer pressuposição simples, consciente ou inconsciente inferida a partir do que a pessoa diz ou faz, e que pode ser precedida da frase “eu acredito que...” As crenças podem ser descritivas, avaliativas ou prescritivas, mas cada elemento está presente nas crenças, isto é, não podem ser medidas ou observadas, mas sim inferidas através do dizer e/ou do fazer do indivíduo. Todas as crenças têm um componente cognitivo que representa o conhecimento, um componente afetivo capaz de provocar emoção e um componente comportamental ativado quando a ação é requerida, assumindo assim a idéia de que o conhecimento é um dos componentes da crença. Ela orienta não só o pensamento, mas também o comportamento.
HARVEY (1986)	Crenças são uma representação individual da realidade e são suficientemente válidas, verdadeiras, ou dignas de credibilidade para guiar o pensamento e o comportamento.
NESPOR (1987)	Um sistema de crenças inclui: pressuposições, atitudes, valores e intuições. Algumas características que as identificam são: a) pressuposto existencial (verdades que cada indivíduo possui a respeito de si mesmo e dos outros, formadas a partir de experiências pessoais, elas são imutáveis e existem fora do controle individual ou do conhecimento); b) alternatividade, o ideal ou alternativa que o indivíduo tenta criar; c) o componente afetivo e avaliativo, mais forte que o conhecimento que, às vezes, o afeta; d) armazenamento episódico, memória onde residem as crenças com material determinado pela experiência ou

	fontes culturais de transmissão de conhecimento. Segundo o autor o sistema de crenças é ilimitado, enquanto o de conhecimento é mais definido e receptivo à razão. As crenças influenciam, mais que o conhecimento, na determinação de como os indivíduos organizam e definem as tarefas e problemas e são os mais fortes determinadores do comportamento.
LEWIS (1990)	A origem de todo o conhecimento está enraizada na crença. Os modos de conhecer basicamente são os modos de escolher valores. A coisa mais simples, empírica e observável que uma pessoa conhece, através da reflexão revela-se como um julgamento avaliativo, uma crença.
GERALDINI (1995)	As crenças são construídas gradualmente com o tempo e se compõem de dimensões subjetivas e objetivas. Para muitos professores, suas crenças se sustentam em suas experiências; fatores de personalidade, sua própria experiência como aluno e suas crenças sobre o ensino. Geralmente são um reflexo da forma como foram ensinados, etc.
RILEY (1997)	As crenças podem influenciar diretamente a motivação, as atitudes e os tipos de estratégias utilizadas pelos alunos.
YANG (1992)	Sugere que as crenças podem influenciar as estratégias de aprendizagem e considera que elas têm o poder de guiar o comportamento dos alunos.
KALAJA (1995)	As crenças são construídas socialmente, são também interativas, sociais e variáveis, pois podem ser modificadas.
KRÜGER (1993)	Qualquer proposição que afirme ou negue uma relação entre dois objetos, reais ou ideais, ou entre um objeto ou algum atributo deste, aceita por ao menos uma pessoa.
RAYMOND & SANTOS (1995)	São as ideias fundamentais das pessoas a respeito de suas experiências de vida, e afetam diretamente as suas ações, quer se admita conscientemente estas crenças, quer não.

ROCHA (2002)	São pressuposições ou convicções sobre os mais diversos objetos e são defendidas e apoiadas por uma ou mais pessoas, sendo estáveis e portadoras de elementos avaliativos e afetivos que influenciam muitas das decisões dos sujeitos.
DEL PRETTE (1999)	Cognições que interferem nas interações sociais estabelecidas pelo sujeito e também no seu desempenho. Dependendo de sua conotação pode mostrar-se excessivamente rigorosa como base de análise da situação em foco, o que faz que o sujeito altere sua visão sobre aquele objeto.
WOODS (1996)	Crenças são hipóteses a serem sustentadas ou contestadas por evidências subseqüentes. Elas muitas vezes são aceitas com pouca ou quase nenhuma tentativa e confirmação dos fundamentos que a suportam.

Quadro 1 – Definições de crenças⁵

A partir do quadro acima, podemos observar que as definições de crenças sofreram modificações ao longo dos anos e passaram a destacar a relação entre as crenças e o contexto de ensino e aprendizagem, mas a sua natureza se manteve, de certa forma, estável. Assim, podemos destacar a natureza das crenças, de um modo geral, como individual, complexa e mutável, além do seu caráter orientador do pensamento e do comportamento de alunos e professores.

Ressalta-se que Alvarez (2007), a partir das diversas definições apresentadas, elabora o seu próprio conceito de crença como “uma firme convicção, opinião e/ou idéia que tem o indivíduo com relação a algo” (ALVAREZ, 2007, p.2007).

Em Pajares (1992 *apud* Barcelos 2001), discute-se que a complexidade em se

⁵Fonte: ALVAREZ, M.L.O. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K.A. (org.) **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2007. p.199.

definir crenças deve-se, em parte, ao fato de haver diversas definições referentes ao termo. Na LA, também encontramos diversas nomenclaturas, como *representações dos aprendizes* (HOLEC, 1987); *filosofia de aprendizagem de línguas* (ABRAHAM & VANN, 1987); *conhecimento metacognitivo* (WENDEN, 1986); *cultura de aprender línguas* (ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 1995), entre outros, o que pode ser prejudicial, mas aponta para o potencial dessa conceituação para a área (BARCELOS, 2001, p. 72). Outros termos utilizados são apresentados na tabela a seguir, retirada dos estudos de Alvarez (2007).

Termos	Definições
Teorias Populares (Lakoff, 1985)	As teorias populares são o substrato dos pressupostos e da postura do indivíduo dentro de sua cultura.
Conhecimento Prático (Elbaz, 1983)	Conjunto de entendimentos complexos e orientado para a prática de professores.
Perspectiva (Janesick, 1982)	Interpretação reflexiva e socialmente derivada que serve de base para ações subsequentes.
Conhecimento Prático Pessoal (Elbaz, 1981)	Um tipo de conhecimento que é experiencial, que faz parte e pode ser reconstruído a partir das narrativas de professores.
Teoria Prática (Handal e Lauvas, citado em Cole, 1990)	Um sistema particular, integrado, mas mutável de conhecimento, experiência e valores relevantes para a prática pedagógica em qualquer tempo.
Teoria Implícita (Breen, 1985; Clark, 1988)	“As agregações ecléticas de proposições de causa e efeito, que não são claramente articuladas, mas inferidas e reconstruídas por pesquisadores” (Clark, 1988). “O aprendizado de uma LE se dá (...) através dos significados dados pelos participantes desse processo – através de seus fundamentos lógicos para o que eles estão fazendo dentro da estrutura da sala de aula” (Breen <i>apud</i> Rolim, 1998).
Imagens (Schön, 1983; Calderhead e	“O conhecimento formado por convicções, conscientes ou inconscientes, surgidas da experiência, que são íntimas, sociais,

Robson, 1991)	tradicionais, e que são expressas nas ações da pessoa” (Schön, 1983:362). “Representam o conhecimento sobre o ensino que podem também servir de modelos para ação. Elas geralmente incluem um componente afetivo” (Calderhead e Robson, 1991)
---------------	---

Quadro 2 – Termos e definições para crenças sobre o ensino de línguas⁶

Devido ao grande número de termos encontrados na LA para nomear as crenças, Woods (1993 *apud* ROCHA & SILVA, 2007) chegou a utilizar a metáfora “floresta terminológica” para se referir à profusão de termos criados e ressalta quão complexa é a tarefa de investigar as crenças no contexto de ensino e aprendizagem de uma LE. Silva, K. (2005) afirma que essa diversidade terminológica, em si, já contribui para justificar a importância dessa variável nos estudos de LA.

É preciso, pois, que estejamos atentos à complexidade do termo, uma vez que a sua delimitação é uma tarefa árdua e desafiadora. Em Barcelos, encontramos a ideia de crenças como socialmente construídas, pois

as crenças têm 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” (BARCELOS, 2004a, p.132).

Além de socialmente construídas, Barcelos (2006) também caracteriza as crenças como dinâmicas, pois elas são passíveis de mudança; emergentes e situadas contextualmente, por seu caráter social e contextual; experienciais, já que são, também, fruto das experiências do indivíduo; mediadas, por serem um instrumento de mediação; paradoxais e contraditórias, pois, apesar de sociais, são individuais e únicas; relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa e não tão facilmente distintas do conhecimento.

⁶ Fonte: SILVA, K.A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**. Vol. 10, nº1, pp. 235-271, 2007.

Reiterando a sua concepção sobre a natureza das crenças, Barcelos (2006) argumenta que as crenças são

uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p.18).

Do exposto, para fins de nossa pesquisa, entendemos crenças de maneira semelhante ao pensamento de Barcelos. Adotamos a conceituação proposta pela autora por julgarmos as crenças como construídas a partir de diversos elementos, o que explica a complexidade de sua natureza, a qual é individual e única e está constantemente em modificação, pois interage com outros sistemas de crenças ao seu redor. Acreditamos, pois, que as crenças podem moldar e orientar o trabalho de ensino do professor, uma vez que exercem influência sobre o entendimento que ele tem do processo de ensino e aprendizagem.

2.3.2 As relações entre crenças e o contexto de ensino e aprendizagem de línguas

Nos estudos de Luneburg & Schmidt (1987 *apud* KUDIESS, 2005), as crenças pessoais do professor são vistas como referências importantes e por isso diretamente relacionadas ao ato de ensinar. Assim, os estudos em aquisição de línguas têm se preocupado em entender como as crenças afetam a prática do professor e o processo de ensino e aprendizagem (SCHMIDT & JACOBSON, 1990 *apud* KUDIESS, 2005, p.41).

Goodson (1992, *apud* KUDIESS, 2005, p.41) defende que a vida do professor não pode ser separada de sua prática, daí o interesse em investigar o professor em seu local de trabalho, não apenas a partir de suas ações, mas a partir de suas perspectivas, em busca de entender não apenas que conhecimento orienta a prática do professor, mas quais são as suas vivências, crenças e experiências.

Para Araújo (2006), as crenças são consideradas uma das grandes forças que atuam na dinâmica da sala de aula. Além disso, as ações e decisões dos professores podem ser reflexos de suas crenças sobre os diversos elementos que compõem o processo de ensino e

aprendizagem, já que os professores trazem consigo o resultado de experiências carregadas de valores e tradições de uma abordagem de ensinar e uma abordagem de aprender línguas (MORAES, 2005).

Almeida Filho (1993, p.20) afirma que a abordagem de ensinar do professor está baseada em quatro competências que o professor possui, são elas a *competência comunicativa linguística*, a qual trabalha em situações de uso da linguagem; a *competência aplicada*, que permite ao professor ensinar conscientemente, sabendo o que ensina, por que ensina dessa forma e quais os objetivos que se pretende atingir; a *competência profissional*, a partir da qual tem consciência do seu papel na sociedade e de suas responsabilidades e a *competência implícita*, que é construída pelas experiências, intuições e crenças, sendo que esta última é uma das mais importantes no processo de tomada de decisões do professor, sem, inclusive, exigir uma reflexão crítica da situação.

Abrahão colabora com o argumento de Almeida Filho e afirma que

[é] consenso entre teóricos e formadores que professores trazem para seus cursos de formação e para suas salas de aula crenças, pressupostos, valores, conhecimentos e experiências, adquiridos ao longo de suas vidas, e que estes funcionam como filtros de insumos recebidos por meio da exposição às teorias e práticas. Isto quer dizer que, ao entrarem em contato com o conhecimento teórico-prático nos cursos de formação, cada professor ou aluno-professor faz uma leitura particular, o que traz reflexos para a construção de sua prática pedagógica (2004, p. 131).

Barcelos (2001) defende que a importância dos estudos das crenças sobre a aprendizagem tem sido relacionada principalmente ao ensino autônomo e à influência na abordagem de aprender do aluno. Segundo Almeida Filho (1993), as crenças são forças capazes de influenciar todo o processo de ensino e aprendizagem, sendo que a abordagem de ensinar do professor deve estar de acordo com a abordagem de aprender do aluno para que não haja uma incompatibilização que possa gerar dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Kajala (1995) também concorda com a força que as crenças exercem sobre todo o processo de ensino e, assim como Barcelos (2004; 2006), as julga como socialmente definidas, interativas, sociais e, portanto, variáveis.

Além de poder determinar o comportamento do professor, as crenças pessoais dos professores também se destacam pela possibilidade de serem compartilhadas, modificadas e,

até mesmo, desmistificadas. Essa desmistificação, contudo, não é uma atividade simples (HORWITZ, 1988), mas é possível que se crie uma consciência sobre elas, até porque elas podem se tornar um impedimento para o aprendizado bem-sucedido. Assim, entra em cena o papel do professor, o qual deve fazer com que as crenças positivas sejam reforçadas e as prejudiciais desmistificadas. Dessa forma, ressalta-se a importância do ensino reflexivo, pois se o professor é capaz de refletir sobre a sua prática, ou seja, suas crenças e suas ações, ele também será capaz de levar os seus alunos a refletirem sobre o seu aprendizado. Não se pode negar, pois, que as crenças estão diretamente ligadas ao ensino reflexivo, uma vez que estão permeadas, conscientemente ou não, no processo de reflexão da prática do professor.

Segundo Murphey (1996), nossas ações podem mudar e influenciar as nossas crenças, pois, se conseguirmos mudar o comportamento, desde que haja tempo e modelo adequado, as crenças podem, sim, ser modificadas. Barcelos (2001) afirma que a relação entre crenças e comportamento certamente existe, mas depende de alguns fatores como a abordagem de ensinar do professor e o contexto. A relação entre crenças e ações é, portanto, complexa.

Em Silva, K. (2005), defende-se que a solidificação dos estudos sobre o processo reflexivo no ensino-aprendizagem de línguas pode propiciar que os professores promovam o diálogo entre as suas crenças e as teorias formais, tornando o processo mais iluminado e emancipatório. Constata-se, pois, que há uma influência direta das crenças de professores e alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem, já que não somos tábulas rasas e carregamos conosco diversos elementos que atuam sobre a nossa cultura de ensinar e/ou de aprender línguas.

Dentre as metodologias de investigação sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas, Barcelos (2001) propõe três abordagens de investigação de acordo com a definição de crenças, metodologia e a relação entre crenças e ações. A primeira é a abordagem normativa, na qual as crenças são inferidas através de um sistema de afirmações. Essa abordagem inclui estudos que usam questionários do tipo *Likert-scale*⁷ e alguns estudos têm incluído o uso de entrevistas para validar o uso destes questionários. Os estudos inseridos nessa abordagem normalmente descrevem e classificam os tipos de crenças que os

7 Nesse tipo de questionários há afirmações que vão desde *eu concordo inteiramente* até *eu discordo inteiramente*.

participantes apresentam.

Na abordagem metacognitiva, as crenças são definidas como um conhecimento metacognitivo e é dada a oportunidade aos sujeitos de refletir sobre as suas experiências e aprendizagens através de entrevistas semiestruturadas e autorrelatos, embora questionários também possam ser utilizados.

Já na abordagem contextual são utilizadas ferramentas etnográficas, como observações de aulas, e entrevistas para investigar as crenças específicas de um determinado contexto através de afirmações e ações, a análise do discurso também pode ser incluída na investigação. Barcelos (2001) enfatiza que a metodologia adotada dependerá dos tipos de pergunta de pesquisa, mas que uma distinção das três abordagens nem sempre ocorre de forma clara.

A partir do exposto acima, nossa pesquisa se insere na abordagem contextual, visto que investigamos um determinado contexto – curso de idiomas em franquias – e um determinado grupo – professores de inglês atuantes nesses cursos. Contudo, adotaremos também instrumentos metodológicos presentes nas outras abordagens, por considerarmos que estes instrumentos serão necessários para responder às nossas questões iniciais. Assim, utilizaremos a aplicação de questionários, entrevistas semiestruturadas e observações de aulas. A abordagem contextual, por sua vez, necessita de mais tempo do que as outras abordagens, o que justifica o número limitado de participantes desta pesquisa.

Dentre os estudos realizados no PosLA⁸ referentes às crenças, destacamos aqueles relacionados ao ensino e aprendizagem de línguas. O primeiro estudo realizado data de 2005, de autoria de Miranda. A sua pesquisa objetivou identificar, analisar e comparar as crenças de alunos e professoras de escolas públicas municipais de Fortaleza acerca do ensino e aprendizagem de inglês nessas escolas e outros fatores relacionados a esse processo. Dentre os resultados, enfatiza-se que as crenças entre os professores se assemelham, o que pode derivar de uma similitude entre as características pessoais desses sujeitos. Além disso, uma das crenças compartilhadas entre professores e alunos é a de que os cursos livres são o melhor

8 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará – UECE.

lugar para se aprender uma LE.

Em Rodrigues (2011), investigou-se a perspectiva dos alunos, da professora e da escola, representada por uma coordenadora e pela diretora pedagógica da instituição, quanto ao uso do texto literário em atividades de leitura em língua espanhola. Para isso, foram aplicados questionários a fim de detectar as crenças dos participantes. Utilizou-se, ainda, protocolos de observação de aulas e análise de material didático, o que possibilitou detectar que as crenças e experiências prévias dos informantes em relação à leitura, literatura e à forma como o texto literário é utilizado didaticamente influenciam no nível de aceitabilidade dos gêneros literários no contexto específico.

Outro estudo data de 2010, da autoria de Silva, sobre a relação entre as crenças e a prática docente de egressos da UECE quanto ao uso do texto literário nas aulas de espanhol no ensino médio de escolas públicas de Fortaleza. Já a dissertação de Gabriel (2013) investigou como o sistema de crenças de professores em formação do curso de Letras/Francês da Universidade Estadual do Ceará (UECE), acerca das possibilidades formativas relacionadas à utilização do texto literário no ensino de FLE, pode ser influenciado pelo estudo da língua através de práticas de leitura literária.

Entendemos, pois, que há um caráter inovador em nossa pesquisa, uma vez que não temos conhecimentos de estudos específicos sobre as crenças de professores quanto às metodologias de ensino. Assim, objetivamos procurar uma compreensão maior da função das crenças dos professores sobre este assunto, uma vez que o professor se vê, constantemente, tendo que lidar com interesses e orientações metodológicas muitas vezes contraditórias, pois, de um lado, estão suas concepções sobre a melhor maneira de realizar a sua prática; de outro, estão as teorias e as pesquisas, além das orientações e do modelo de ensino da própria escola, as quais devem ser seguidas. Dessa forma, observamos que o professor se depara, em diversos momentos, com contextos nos quais o seu agir é limitado, tendo, pois, que atuar dentro do que lhe for possível.

Segundo Silva, K. (2005, p. 73), dentre os possíveis fatores responsáveis pela formação das crenças dos professores estão as experiências como aprendiz de línguas, as práticas estabelecidas por instituições de ensino, a personalidade do professor, docência, pesquisas, estilos de aprendizagem, cultura de terceiros e abordagens e métodos adotados.

Observa-se, pois, o papel do que Silva, K. (2005, p.75) chama de *cultura de terceiros*, ou seja, a influência exercida por outros agentes envolvidos direta ou indiretamente no processo educacional. Embora os alunos e os aprendizes protagonizem os papéis mais importantes em sala de aula, não podemos negligenciar as influências das concepções populares, as quais partem da família, da direção da escola, dos produtores de material didático, governo, entre outros (KERN, 1995 *apud* FÉLIX, 2002).

No que se refere às rotinas impostas pela escola, Kudiess (2005, p.76) afirma que há dois fatores que estão diretamente relacionados à metodologia adotada: o material didático e a utilização da L1 do aluno. O material didático tem grande influência na forma de ensinar do professor; já usar ou não a L1 do aluno, embora seja um critério a ser definido pelo professor, está fortemente vinculado ao método da escola. Assim, a abordagem de ensino adotada pela instituição inclui-se dentre os sistemas de fatores que influenciam na formação do sistema de crenças do professor pelo fato de que ela determina as suas ações em termos de proibição e permissão, ou seja, delimitam o que o professor pode e não pode realizar.

Além disso, para o autor, o *teacher training* ao qual o professor é submetido também tem uma forte influência sobre a sua formação. Da mesma maneira, os cursos de capacitação a longo prazo oferecidos pela escola e o contato com os colegas professores, seja em busca de apoio, seja para resolver dúvidas ou trocar experiências, também são apontados por Kudiess (2005, p.77) como de extrema importância para a formação do sistema de crenças do professor.

Nesse capítulo, abordamos os principais elementos teóricos que compõe a base desse estudo. Eles nos serviram como base para a posterior análise e interpretação dos dados da pesquisa. Os princípios metodológicos que guiaram a sua realização serão apresentados no capítulo a seguir.

3 METODOLOGIA

“A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.” (Freire, 2005)

A seção apresenta as escolhas metodológicas que nortearam o presente trabalho. Descreveremos o tipo de pesquisa, micro-etnográfica de base descritiva, o contexto de estudo, o perfil dos participantes, assim como os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos utilizados.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Quanto à abordagem do problema e à análise dos dados, nossa pesquisa é classificada como qualitativa, levando-se em consideração que a pesquisa qualitativa ou pesquisa interpretativa, termo adotado por Erickson (1986, p. 119-121), envolve uma participação no contexto pesquisado, anotações do que ocorre nesse contexto e uma análise reflexiva de todos os registros e evidências. Do ponto de vista de seus objetivos, o presente estudo procura descrever as características de um determinado fenômeno e compreender como ele se constitui e se realiza. Podemos afirmar, portanto, que é um estudo de base descritiva, uma vez que nosso objetivo maior é conhecer, descrever e interpretar a realidade, sem nela interferir. Além disso, podemos afirmar que a presente pesquisa apresenta características etnográficas, pois realizamos observações de aulas no intuito de “fazer uma descrição e relato explanatório e interpretativo do que as pessoas fazem no ambiente, os resultados de suas interações e a maneira que essas pessoas entendem o que estão fazendo” (WATSON-GECEO, 1988).

Como a etnografia possui duas variações quanto ao tempo e à abrangência da pesquisa, consideramos este trabalho como micro-etnográfico, por tratar-se de uma pesquisa em pequena escala e por mantermos o foco de observação nos ambientes da sala de aula e outras interações (NUNAN, 1997). Neste caso, nos aproximamos de 02 (dois) ambientes escolares para observar a prática pedagógica de 4 (quatro) docentes, 02 (dois) de cada escola,

em turmas que variaram do semestre básico ao pré-avançado durante o semestre letivo de 2015.2.

Além disso, contamos com a aplicação de um questionário para traçar o perfil dos professores e levantar as suas crenças quanto às metodologias de ensino. Foram aplicados questionários a 10 (dez) professores, sendo 6 (seis) de uma escola e 4 (quatro) de outra, os quais foram selecionados a partir do perfil apresentado no tópico 2.3.1 (perfil do quadro docente). Realizamos ainda uma entrevista semiestruturada com os 10 (dez) professores participantes no intuito de verificar se eles adotam uma prática crítico-reflexiva de seu trabalho.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Para a presente pesquisa, trabalhamos no contexto de 02 (duas) franquias de idiomas em Fortaleza. Destaca-se que o foco da nossa análise está no que os professores respondem e não na quantidade de professores que pensam da mesma forma.

Quanto ao critério de escolha das escolas, selecionamos as que possuem o maior número de franquias na capital e o maior número de alunos, nessa ordem, de acordo com os dados encontrados na ABF (Associação Brasileira de *Franchising*⁹) e nas páginas virtuais dos cursos selecionados. Consideramos também a disponibilidade da escola em ceder o ambiente para a realização da coleta de dados. Vale ressaltar que os dois estabelecimentos por fim escolhidos para essa pesquisa são apresentados em Souza (2013, p.57) como alguns dos principais cursos livres de idiomas em operação no cenário brasileiro de ensino privado de língua estrangeira moderna.

Optamos por identificar as escolas pelas letras A e B, as quais têm o seu contexto delimitado a seguir.

9 < <https://www.portaldofranchising.com.br/guia-de-franquias/segmento/escolas-de-idiomas/16>>. Acesso em 12 mar. 2015.

3.2.1 Escola A

A escola A, de criação brasileira, está no mercado de ensino de línguas desde 1987 e já possui franquias em diversos países. Atualmente, a escola oferece cursos em oito idiomas (Inglês, Espanhol, Francês, Italiano, Alemão, Português para estrangeiros, Japonês e Chinês), além de ser pioneira no ensino de inglês em Braile e a primeira a adotar a certificação internacional TOEIC- *Test of English for International Communication* - como modelo pedagógico.

Atualmente, há 12 franquias da rede na capital, nas quais são ofertados cursos em diferentes modalidades, cursos para crianças a partir dos 5 anos de idade, cursos voltados exclusivamente para o público adolescente e para o público adulto, além do curso VIP, no qual o aluno monta os seus próprios horários e tem aulas exclusivas com o professor.

Ao que se refere à metodologia adotada, segundo a coordenadora pedagógica da escola, o sistema de franquias utiliza uma metodologia própria, baseada na PNL – Programação Neurolinguística. Os cursos básicos têm a duração de 2 anos e são voltados para a conversação. Cada aula tem a duração de 60 minutos, totalizando a carga horária semanal de 120 minutos. A escola oferece também aulas gratuitas de aperfeiçoamento individual para os alunos que apresentem dificuldades durante a realização do curso.

A matriz da rede fica em São Paulo e é a responsável pela elaboração, reprodução e distribuição do material didático utilizado para todas as franquias. Em Fortaleza, embora cada sede possua um coordenador pedagógico, a gerência das sedes é centralizada. O material do aluno é composto pelo livro utilizado em sala, pelo livro de atividades e pelo material de áudio disponível em CDs, além de uma caneta que contém os áudios do livro e ajuda os alunos com relação à pronúncia, reproduzindo os enunciados presentes no material conforme se passa a caneta sobre o livro.

No que se refere ao perfil dos professores de inglês, a coordenadora nos informou que os candidatos passam por uma seleção composta pela análise do currículo e por uma entrevista, além de serem submetidos à aplicação do TOEIC, exame no qual é exigida uma pontuação mínima. Em seguida, os professores passam por um treinamento para conhecer a metodologia e o material didático, e também para que se analise em qual modalidade o

professor tem o perfil para lecionar. De acordo com a coordenadora, a familiaridade com a metodologia é um requisito obrigatório e ter vivência no exterior é um diferencial. Além disso, exige-se que o professor seja dinâmico e ativo.

Vale salientar que lecionamos nesta escola durante 3 (três) anos e que o interesse pelo objeto de estudo desta pesquisa surgiu nesse contexto, a partir de alguns questionamentos já apresentados na introdução desta pesquisa.

3.2.2 Escola B

A escola B atua no mercado desde 1973 e possui, até a data desta pesquisa, cerca de 580 escolas em todo o território nacional. Em Fortaleza, a escola conta, atualmente, com 4 (quatro) franquias. Quanto à metodologia, segundo a proposta da escola, o aprendizado é feito de forma natural e espontânea: o aluno primeiro aprende a falar e depois entra em contato com a gramática. A metodologia comunicativa é utilizada para que as quatro habilidades sejam trabalhadas: falar, ler, compreender e escrever. Além disso, a escola oferece um preparatório para o certificado de Cambridge FCE – *First Certificate in English*. A escola conta também com laboratório de multimídia, biblioteca, aulas de apoio, recursos audiovisuais e internet. São ofertados os cursos de inglês e espanhol. Os cursos de inglês estão disponíveis para crianças, adolescentes e adultos nos níveis básico, intermediário, pré-avançado e avançado, além do curso intensivo e nível de especialização para os alunos que já possuam fluência no idioma. Já o curso de espanhol é voltado apenas para adolescentes e adultos. Os cursos básicos, intermediário, pré-avançado e avançado têm cada um a duração de 1 ano. São ofertadas duas aulas semanais, cada uma com a duração de 1 hora e 15 minutos, totalizando 2 horas e 30 minutos semanais de aulas.

O material didático utilizado é produzido pela própria rede e é de uso exclusivo das escolas do sistema de franquias. O *kit* do aluno contém atividades de classe que incluem jogos e atividades interativas extras, além de atividades com realidade aumentada e QR *Code*¹⁰; atividades para casa, seção de gramática e chave de acesso ao Portal do Aluno, o qual

10 É um código de barras em 2D que pode ser escaneado pela maioria dos aparelhos celulares que têm câmera fotográfica. Esse código, após a decodificação, passa a ser um trecho de texto e/ou um *link* que irá redirecionar o acesso ao conteúdo publicado em algum site.

oferece o material de áudio das lições, aplicativos, jogos, *Web lessons*, comunidades, Professor online etc.

Quanto ao perfil dos professores de ambas as línguas, exige-se fluência e domínio do idioma, além de adaptação à metodologia. A seleção dos professores é realizada por meio da análise do currículo, de uma entrevista e de uma prova em língua estrangeira, além de um treinamento através do qual o professor tem que mostrar que se adequa à metodologia.

3.3 PARTICIPANTES/SUJEITOS

Para a nossa pesquisa, os participantes foram professores de inglês atuantes nos cursos de idiomas selecionados, os quais deveriam obedecer a um perfil previamente delimitado, conforme a seguir.

3.3.1 Perfil do quadro docente

Visto que já esperávamos encontrar um perfil diversificado de professores nas escolas visitadas, estabelecemos os seguintes critérios de escolha, o professor deveria:

1. Lecionar na escola há, no mínimo, 1 ano;
2. Não lecionar em outro curso de idiomas.

A escolha do primeiro critério de seleção se baseia no fato de que o professor deve conhecer bem o ambiente da escola, os recursos e os procedimentos adotados, ou seja, deve estar familiarizado com a metodologia utilizada. Já o critério de dedicação exclusiva do professor foi definido com o objetivo de verificar as influências da cultura de ensino da escola na qual o professor está inserido, na tentativa de conhecer o sistema de crenças que permeia o contexto e exerce influência sobre a prática do professor.

Quanto à formação, como nos interessa estudar as possíveis influências da formação do professor e do ambiente na construção das suas crenças, não estabelecemos a formação ou não na área como um critério de seleção. Durante a análise, buscamos observar

se há diferença de crenças entre os professores das escolas e de acordo com a formação. Quanto ao número de participantes, aplicamos os questionários com 6 (seis) professores na escola A e 4 (quatro) professores na escola B, totalizando a participação de 10 (dez) professores. Contudo, por limitações de tempo, conforme já exposto, observamos aulas de apenas 02 (dois) professores em cada uma das escolas, totalizando a observação de aulas de 04 (quatro) deles. Os docentes foram abordados a participar voluntariamente da pesquisa.

Na escola A, dois dos professores com mais tempo na escola se mostraram receptivos e dispostos a participar. Na escola B, contudo, o coordenador foi o responsável pela escolha dos dois professores, apenas comunicando aos selecionados que eles teriam suas aulas observadas.

A seguir, a partir da aplicação do Questionário aos Professores (ver apêndice A), pudemos traçar o perfil dos 10 participantes, dentre as duas escolas visitadas, os quais contribuíram para esta pesquisa. Na escola A, participaram 6 (seis) professores e na escola B foram 4 (quatro) os professores participantes, conforme detalhamos a seguir. Para fins de análise, optamos por apresentar o perfil dos professores de forma separada por escola.

Os participantes foram identificados pela letra da escola e por um número, o qual indica o seu tempo de atuação. Assim, o professor A1 atua na escola A e é o professor com mais tempo de serviço dentre os professores participantes e assim, sucessivamente, do maior para o menor tempo de atuação. Os professores foram identificados também por cores. Para a escola A, utilizamos a cor azul e, para a escola B, a cor laranja.

3.3.1.1 Perfil do corpo docente da escola A

Na escola A, dentre os 14 professores que compõem o corpo docente, contamos com a participação de seis deles, os quais denominaremos de A1, A2, A3, A4, A5 e A6, conforme a tabela a seguir.

Escola A	
Professor	Descrição
	Brasileiro, 27 anos; habilitado em Letras/português e inglês, 2 a 5 anos

A1	de experiência, atua na escola há 3 anos e meio.
A2	Brasileiro, 23 anos; cursando Letras/Inglês, 2 a 5 anos de experiência, atua na escola há 3 anos.
A3	Brasileiro, 22 anos; cursando Letras/ Alemão, 2 a 5 anos de experiência, atua na escola há 3 anos.
A4	Brasileiro, 23 anos; formado em Ciências Sociais, experiência de menos de 2 anos, atua há 1 ano e meio na escola.
A5	Brasileiro, 30 anos; cursando Letras/Inglês, experiência de menos de 2 anos, atua na escola há 1 ano e meio.
A6	Brasileiro, 28 anos; formado em Pedagogia, experiência de 2 a 5 anos, atua na escola há 1 ano e 2 meses.

Quadro 3 – Perfil dos professores participantes da escola A

Dentre os professores abordados, verifica-se que apenas um não apresenta formação na área de ensino, professor A4, já que é formado em Ciências Sociais. Outros quatro participantes apresentam formação em Letras, sendo três deles com o curso ainda em andamento e um participante é formado em Pedagogia. O perfil dos participantes é bem jovem, variando de 22 a 30 anos de idade. Quanto ao tempo de experiência, nenhum deles tem mais de 5 anos em sala de aula, 4 professores têm entre 2 a 5 anos de experiência e 2 professores têm menos de 2 anos na área. No que se refere ao tempo de atuação na escola, A1 é o participante mais antigo, pois leciona no local há 3 anos e meio. Em seguida, temos A2 e A3, ambos com 3 anos na escola. Já A4 e A5 compartilham do mesmo tempo de atuação, 1 ano e meio; e A6, 1 ano e 2 meses. Observa-se, pois, que o perfil dos professores participantes na escola A é, de forma geral, o de professores em início de carreira, buscando suas primeiras experiências profissionais.

Vale reiterar que optamos por observar as aulas de 2 (dois) professores, A1 e A2, pelo fato de eles serem os professores com mais tempo de atuação na escola e por terem se voluntariado a participar da pesquisa.

3.3.1.2 Perfil do corpo docente da escola B

Na escola B, apenas 4 (quatro), dentre os 8 professores da escola, cumpriam as

exigências traçadas para esta pesquisa. Assim, participaram da coleta de dados: B1, B2, B3 e B4, conforme a identificação do professor pela letra da escola, B, e pelo maior tempo de atuação no sistema de franquias representado pela numeração em ordem crescente. A seguir, detalhamos o perfil destes participantes.

Escola B	
Professor	Descrição
B1	Brasileiro, 22 anos; cursa Ciências Sociais, experiência de 2 a 5 anos, atua há 2 anos e 8 meses no mesmo sistema de franquias, mas na escola B, especificamente, atua há apenas 8 meses.
B2	Brasileiro, 28 anos; cursa licenciatura em música e especialização em língua estrangeira, experiência de 2 anos a 5 anos, atua na escola há 2 anos.
B3	Brasileiro, 21 anos; cursa licenciatura em Letras/Inglês, experiência de 2 a 5 anos, atua na escola há 1 ano e 2 meses.
B4	Brasileiro, 30 anos; licenciado em Letras/Inglês e especialista em ensino de língua inglesa; 2 a 5 anos de experiência, atua há 1 ano na escola.

Quadro 4 – Perfil dos professores participantes da escola B

Dentre os professores selecionados, observamos que apenas um deles, o professor B4, já possui formação na área e, inclusive, é especialista em ensino de língua inglesa. B3 ainda está cursando a licenciatura na área de Letras/ Inglês e os outros dois participantes são de outras áreas. A participante B1 cursa Ciências Sociais e B2, embora seja do curso de música, ainda em andamento, realiza especialização na área de língua estrangeira.

Podemos observar que o perfil dos participantes da escola B, assim como o da escola A, é bem jovem, pois a faixa-etária está entre 21 e 30 anos e o tempo de experiência também é similar ao da primeira escola, pois todos atuam entre 2 a 5 anos como professores de língua estrangeira.

Quanto ao tempo de atuação na escola, B1 ensinou no mesmo sistema de franquias em um outro estado do Nordeste durante 2 anos e está apenas há 8 meses trabalhando em Fortaleza, em duas escolas da rede. B2 atua neste sistema de franquias há 2 anos, mas na escola B está há apenas 1 ano, uma vez que a franquia é recente na região. Assim como B1 e B2, B3 e B4 também atuam em mais de uma escola do sistema, sendo que B3 está há 1 ano e 2 meses na rede e B4 há apenas 1 ano.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Adotamos neste estudo instrumentos de coleta presentes nas três abordagens de investigações de crenças apresentadas anteriormente na fundamentação teórica:

- a) Questionário;
- b) Protocolo de observações de aulas;
- c) Entrevista semiestruturada.

Segundo Barcelos (2001), os questionários têm sido muito utilizados na investigação das crenças, pois, além de serem menos invasivos do que as observações, são úteis para o caso em que os recursos e o tempo sejam limitados. Conforme já exposto, priorizamos também alguns procedimentos considerados essenciais para uma pesquisa de cunho etnográfico: a observação em ambiente de sala de aula, acompanhada por um roteiro de anotações. Contudo, não obtivemos a autorização das escolas para realizar gravações em áudio ou filmagens. O foco das observações centrou-se em identificar os procedimentos metodológicos adotados pela escola e verificar as possíveis ações motivadas pelas crenças dos professores.

Quanto às entrevistas, elas permitiram que os participantes refletissem sobre suas experiências. Além disso, pudemos verificar a presença ou ausência de características reflexivas no discurso do professor e buscar informações sobre a sua autonomia em sala de aula. Observamos também se o professor adota uma postura crítico-reflexiva em prol da reconstrução de sua prática e promoção da aprendizagem dos alunos.

A seguir, detalhamos cada um dos instrumentos de coleta utilizados.

3.4.1 Questionário aos professores

O questionário visou traçar o perfil dos professores e investigar possíveis crenças relacionadas às metodologias de ensino de LE. Para isso, utilizamos perguntas abertas e fechadas, as quais foram elaboradas a partir das nossas perguntas de pesquisa e leituras previamente realizadas sobre o tema. Intitulamos o questionário de *Questionário aos professores*, o qual é descrito a seguir.

Ao todo, o questionário contém 15 questões e está dividido em 4 blocos: O primeiro bloco (Dados Pessoais) do questionário é composto por nome (opcional), nacionalidade, idade e sexo. O segundo bloco (Grau de Escolaridade) busca conhecer a formação dos professores, se eles possuem ensino superior e em qual área. No terceiro bloco (Formação Linguística) investigamos de que forma o professor julga ter aprendido a LE/L2 e por quantos anos realizou este estudo. Além disso, no intuito de traçar um perfil dos professores como alunos de língua estrangeira, indagamos com qual metodologia eles acreditam ter aprendido a língua inglesa, se ainda a estudam, por quais motivos e com qual metodologia. Optamos por inserir os nomes de algumas das principais metodologias de ensino, acompanhadas de uma breve descrição, a fim de facilitar a identificação pelos participantes. Contudo, visto que há um vasto número de metodologias desenvolvidas na área de ensino de línguas, nos detemos a apresentar algumas das consideradas tradicionais e inserir algumas das tendências atuais na área de ensino. O objetivo foi, pois, exemplificar algumas metodologias e não limitar à classificação pelo professor. Por isso, inserimos também um espaço destinado àqueles que não conseguissem identificar metodologicamente a sua prática a partir das opções apresentadas, ou que preferissem descrevê-la com as próprias palavras. Com o intuito de levantarmos as crenças terminológicas do professor sobre metodologia de ensino, inserimos também uma indagação sobre o que o professor entende do termo.

No quarto e último bloco (Experiência Profissional) buscou-se obter o tempo de atuação dos participantes como professores de LE e como eles identificam a metodologia adotada na escola em que atuam. Por último, apresentamos 13 (treze) assertivas, cada item representado por uma letra do alfabeto, para que o professor as classificasse de acordo com o padrão *likert-scale*. Ou seja, o professor deveria optar entre *concordo totalmente*, *concordo*,

não sei responder, discordo e discordo completamente. As assertivas são apresentadas a seguir: a) Sigo totalmente a metodologia adotada pela escola na qual leciono; b) Identifico-me com a metodologia adotada na escola em que leciono; c) O método adotado define a aprendizagem do aluno; d) Acredito que as metodologias de ensino de línguas estrangeiras estejam ultrapassadas; e) Julgo necessário que o professor conheça as metodologias de ensino de LE; f) É importante que o professor se identifique com a metodologia utilizada; g) Uma base metodológica bem definida é essencial para a aprendizagem dos alunos; h) A adoção de uma metodologia de ensino limita a prática do professor; i) Acredito que a metodologia a partir da qual eu aprendi uma LE seja a mais apropriada para se trabalhar; j) Não há como classificar a metodologia adotada na escola em que ensino; k) Considero o manual do professor como um método, pois ele apresenta todos os procedimentos que devo realizar em sala de aula; l) Cabe ao professor realizar as escolhas metodológicas mais adequadas a partir do seu contexto de atuação; m) Tenho liberdade para realizar as adaptações metodológicas necessárias na minha sala. Por fim, destinamos um espaço para comentários, caso os professores quisessem tecer observações sobre alguma das assertivas.

Vale salientar que os questionários foram entregues pela própria pesquisadora para todos os sujeitos-participantes da pesquisa antes da realização das observações de aulas e antes da elaboração da entrevista. Assim, os questionários foram aplicados aos 10 (dez) professores participantes deste estudo.

3.4.2 Protocolo de observação de aulas¹¹

O protocolo de observação de aulas foi utilizado como um guia durante as nossas observações e nos orientou durante a coleta dos dados que seriam comparados às respostas dos questionários e das entrevistas, visto que julgamos que apenas os dados fornecidos por

¹¹ Ver apêndice D

esses instrumentos não seriam o suficiente para que conseguíssemos conhecer de fato as ações dos professores, dada a sua complexidade de investigação.

Uma vez que existem diversos aspectos que podem ser observados em sala de aula, acrescentamos a este protocolo alguns pontos que deveriam ser verificados, os quais nos serviram de roteiro. Dentre eles, buscamos descrever os procedimentos metodológicos adotados durante as aulas, além dos recursos utilizados, dentre outros aspectos. Assim, as observações de aula nos permitiram comparar a real prática metodológica do professor com aquela descrita pelos coordenadores pedagógicos e pelos próprios professores durante as nossas conversas informais. Dessa forma, a partir dos dados coletados, objetivamos realizar a sua triangulação e analisar quais das ações do professor em sala de aula são ditadas pela escola e quais podem ser fruto das crenças do professor. Além disso, buscamos comparar as informações levantadas por meio do questionário e da entrevista com a prática dos professores.

As observações foram realizadas entre os meses de agosto e setembro de 2015. A modalidade de observação foi sistemática, uma vez que foi estruturada, baseada em critérios bem delimitados; não participante, pois o pesquisador procurou tomar uma certa distância, não participando dos fatos; individual, pois foi realizada por apenas uma pessoa; aberta, pois as pessoas sabiam que estavam sendo observadas; e, quanto ao lugar onde se realiza, efetuada na vida real (COWIE, 2009).

Foram observadas as aulas de 4 (quatro) professores, 2 (dois) de cada escola, durante duas semanas. Acompanhamos o professor A1 em apenas uma turma de nível intermediário, sendo observadas ao todo 4 h/a, uma vez que cada aula tem a duração de 60 minutos. Quanto ao professor A2, assistimos 2 h/a em uma turma de nível iniciante para adultos e 2 h/a em uma turma de nível intermediário para adolescentes, totalizando 4 h/a. A observação das aulas de A2 em turmas e níveis diferentes se deu pelo fato de estar previsto que na segunda semana de observações a turma de iniciantes do professor estaria recebendo alunos de outros horários, o que provocaria a lotação da turma, a qual comporta, no máximo, 12 alunos, inviabilizando a nossa presença em sala. Na escola A foram observadas, pois, no total, 8 h/a.

Na escola B, observamos aulas de B1 e B2. Acompanhamos B1 em uma turma de básico II. Como cada h/a tem a duração de 1 hora e 15 minutos, observamos um total de 5 h/a.

Já de B2, foram observadas 5 h/a em uma turma de nível pré-avançado. Assim, foram observadas 10 h/a na escola B. Portanto, observamos um total de 18 h/a nas duas escolas, A e B.

3.4.3 Entrevista semiestruturada realizada com os professores

Levando-se em conta as limitações existentes quanto ao uso dos questionários, realizamos também uma entrevista semiestruturada, a qual foi elaborada a partir da análise das respostas aos questionários e das observações de aulas. Este instrumento contém 8 (oito) questões pré-estabelecidas, respondidas por escrito, as quais são apresentadas a seguir¹²: (1) Você se submeteu a algum tipo de treinamento/formação antes de iniciar a sua prática na escola em que atua? Se sim, qual o foco desse treinamento/formação; (2) Você segue alguma rotina de práticas em sua sala de aula ditada pelo sistema de franquias ao qual a sua escola pertence? Exemplifique; (3) O que você faz quando não entende o propósito ou não concorda com algum procedimento obrigatório em sua rotina de sala de aula; (4) A escola em que você trabalha permite a inserção de técnicas e/ou atividades diferentes daquelas oriundas do método/abordagem utilizado? Você o faz? Exemplifique; (5) Em sua opinião, qual o papel exercido pelo livro didático e/ou por outros recursos didáticos sobre a orientação da sua prática; (6) Você tem o costume de refletir sobre a sua ação em sala de aula a fim de buscar possíveis soluções para as dificuldades e os conflitos enfrentados; (7) Você tem o hábito de compartilhar (com o seu coordenador e/ou com outros professores) as suas experiências positivas e negativas vivenciadas em sala de aula com o objetivo de contribuir para a sua formação e a dos demais envolvidos; (8) Você gostaria de realizar um trabalho mais livre e criativo em sua sala de aula?

Lembrando que, conforme a natureza das entrevistas semiestruturadas, essas perguntas não são rígidas, por isso, pudemos realizar adaptações de acordo com a necessidade.

12 Ver apêndice B.

Reiteramos que encontramos muitas dificuldades em realizar a aplicação deste instrumento, pois mesmo agendando antecipadamente o dia e o horário com os participantes, muitas vezes não conseguimos realizá-la na data prevista, uma vez que os professores se diziam ocupados naquele momento em virtude da realização de aulas extras e da execução de procedimentos burocráticos na própria escola. Por esse motivo, a maioria das entrevistas, 8 (oito) entre as 10 (dez) realizadas, efetivou-se via e-mail.

3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A primeira etapa da pesquisa iniciou-se com o levantamento bibliográfico, por meio da revisão da literatura acerca das teorias e pesquisas existentes sobre as metodologias de ensino, sobre a abordagem reflexiva e sobre as crenças em torno do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Em um segundo momento, optamos por realizar um estudo piloto no intuito de comprovar a validade do nosso projeto, ou não, além de testar a aplicabilidade dos instrumentos de coleta de dados e os procedimentos metodológicos adotados a fim de corrigir possíveis falhas que viessem a comprometer o nosso estudo. Contudo, como não submetemos o estudo piloto ao CEP¹³ antes de sua realização, optamos por não inseri-lo na versão final deste trabalho.

Após a finalização do projeto e submissão à banca de qualificação, procuramos algumas das escolas selecionadas a partir do perfil delimitado a fim de obtermos o termo de anuência¹⁴ exigido pelo comitê de ética. Vale salientar as dificuldades enfrentadas em obter a autorização necessária para realizar pesquisas acadêmicas em contexto de cursos de idiomas. Julgamos que o fato de termos lecionado por 3 (três) anos em uma das escolas e por mantermos uma rede de contatos profissionais com outros professores, sem dúvidas, foi crucial para que conseguíssemos a autorização necessária para a realização desta pesquisa.

Na escola A, por termos contatos neste sistema de franquias, contactamos 2 (dois) coordenadores pedagógicos de duas das escolas do sistema por e-mail, no qual explicamos os objetivos da nossa pesquisa e detalhamos os procedimentos de coleta de dados. Obtivemos

13 Comitê de Ética em Pesquisa.

14 Documento exigido pelo CEP em papel timbrado e devidamente assinado pelo diretor da instituição autorizando a realização da pesquisa na escola.

resposta apenas da coordenadora da franquia na qual já havíamos lecionado. Após a sua autorização, enviamos o termo de anuência para que ele fosse devidamente preenchido e assinado.

Na escola B, conseguimos o contato do diretor de duas franquias da escola em Fortaleza por meio de um professor da rede. Após o envio do e-mail explicativo, conforme foi realizado com a coordenadora da escola A, recebemos a aprovação necessária e o encaminhamento ao coordenador pedagógico da franquia alvo da pesquisa. Ressaltamos que na escola B fomos muito bem recepcionados pelo diretor e pelo coordenador pedagógico, os quais se mostraram empolgados em contribuir com o nosso estudo.

Salientamos que entramos em contato com a direção de outras 2 (duas) escolas, contudo, não obtivemos os documentos necessários para a submissão ao comitê de ética, o que inviabilizou a inserção dessas outras escolas na pesquisa. Além disso, por limitações de tempo, optamos pela realização da pesquisa em apenas duas escolas, contudo, sem detrimento dos objetivos finais de pesquisa.

Após a definição das escolas e da obtenção da autorização para a realização da pesquisa, submetemos o nosso projeto ao CEP. Após a aprovação do projeto pelo comitê¹⁵, iniciamos a coleta dos dados.

Antes de realizarmos as primeiras visitas às escolas, entramos em contato com os coordenadores pedagógicos para agendar previamente uma conversa presencial. Na escola A, da qual já conhecíamos o ambiente, por termos trabalhado nela por alguns anos, fomos bem recepcionados por antigos colegas professores e funcionários. A coordenadora, contudo, não estava presente, por isso, conversamos com o atual auxiliar de coordenação, o qual permitiu o nosso acesso à sala dos professores para que pudéssemos conversar com os presentes e explicar os procedimentos da nossa pesquisa. No mesmo dia, iniciamos a aplicação dos questionários com alguns dos professores disponíveis no momento que se inseriam no perfil delimitado. Contudo, ressaltamos que tivemos que ir diversas vezes à escola para que pudéssemos contactar todos os professores que preenchiam o perfil exigido e para que

15 Ver parecer do comitê no Anexo I

recebêssemos todos os questionários devidamente respondidos. Na escola B, da mesma forma que na escola A, procuramos inicialmente o coordenador pedagógico, com o qual conversamos sobre a escola, a metodologia adotada, o perfil geral dos professores etc. Como a escola B é uma franquia relativamente nova na região, pois funciona no bairro há apenas um ano, poucos professores possuem o tempo de atuação exigido para participar da pesquisa, sendo que apenas 4 (quatro) deles se encaixaram no perfil traçado, os quais atuaram ou ainda atuam em outras franquias da rede. Ressaltamos que o próprio coordenador definiu quais os professores estavam no perfil e se responsabilizou em entrar em contato com alguns deles para a entrega dos questionários, uma vez que os horários dos professores na escola são variados e seria difícil encontrar todos em um mesmo dia.

Durante o nosso contato inicial com os professores, elucidamos que o nosso trabalho estaria relacionado às Metodologias de Ensino de LE e que haveria a necessidade de uma autorização por escrito, o TCLE - Termo de Consentimento e Livre Esclarecido. Optamos por não mencionar que analisaríamos as crenças dos professores com o intuito de não interferir nas respostas, já que muitos poderiam se monitorar e alterar os dados coletados. Assim, inicialmente, aplicamos o questionário a fim de detalharmos o perfil dos participantes, levantar algumas crenças em potencial desses professores e, assim, elaborar o roteiro de observação de aulas. Após o recebimento de todos os questionários, iniciamos as observações.

Vale salientar que o nosso objetivo inicial era o de observar as aulas de todos os professores. Contudo, ao comunicarmos à coordenação e aos professores essa etapa da coleta de dados, encontramos muitos empecilhos. Na escola A, houve o fato de as turmas serem reduzidas e de que constantemente há a presença de alunos de outros horários realizando “encaixe” de aulas, serviço que é disponibilizado pela escola para que o aluno possa repor uma determinada aula em outra turma. Assim, como as salas são pequenas e comportam, no máximo, 12 alunos, tornou-se problemático observar as aulas de muitas turmas. Além disso, alguns professores, em ambas as escolas, se mostraram desconfortáveis com a realização desse procedimento. Por isso, optamos por observar as aulas de apenas 2 (dois) professores em cada escola, os quais, contudo, teriam que se mostrar interessados em participar. Na escola A, os professores A1 e A2, ambos da área de Letras, se voluntariaram a ter suas aulas observadas. Na escola B, contudo, conforme já exposto anteriormente, o coordenador escolheu os professores a serem observados, alegando que eles eram os mais antigos na escola

e que eram “ótimos”! Observamos, em seguida, as aulas de cada um dos professores por duas semanas durante os meses de agosto e setembro, totalizando a observação de 18 h/a, conforme descrito do tópico 2.4.2 (protocolo de observação de aulas).

Após as observações de aulas, elaboramos as questões que serviriam de base para a nossa entrevista. O objetivo foi focar em aspectos que ainda não estavam claros para nós, sobretudo ao que refere à autonomia do professor e à postura crítico-reflexiva de seu trabalho. Contudo, julgamos que essa última etapa de coleta de dados tenha sido a mais trabalhosa, pois muitos professores se mostraram desmotivados e receosos em participar, sendo que alguns deles sempre alegavam não ter tempo ou estarem muito ocupados naquele momento, o que acarretou que a maioria das entrevistas fossem realizadas por e-mail e, mesmo assim, ainda houve a necessidade de que insistíssemos bastante para enfim obtermos o retorno de todos os participantes.

Encerrada, pois, a fase de coleta dos dados, provenientes dos questionários, das observações de aulas e das entrevistas, passamos, a seguir, à tabulação, análise e interpretação dos dados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

“Teaching is not an easy job, but it is a necessary one”
(HARMER, 2001)¹⁶

Conforme o exposto no item 2.2 do capítulo 2, destinado à explicitação da metodologia desta pesquisa, a coleta dos dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário e de uma entrevista a 10 (dez) professores de duas franquias de idiomas em Fortaleza, sendo 6 (seis) deles da escola A e os outros 4 (quatro) da escola B, conforme já detalhado no capítulo anterior. Também observamos as aulas de quatro professores, dois de cada escola, durante duas semanas.

Esta análise está dividida em três seções. Primeiramente, analisamos os questionários respondidos pelos 10 professores participantes desta pesquisa. Na segunda seção, passamos à análise das entrevistas realizadas com esses sujeitos. Por fim, apresentamos a análise das observações de aulas dos professores selecionados, A1, A2, B1 e B2, e confrontaremos aspectos da prática desses profissionais com algumas das suas crenças, obtidas por meio da aplicação dos outros instrumentos de coleta de dados. Para isto, além da análise do protocolo de observação de aulas, também faremos referência aos resultados apresentados nas duas primeiras seções.

4.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS PROVENIENTES DOS QUESTIONÁRIOS

Como já foi explicitado no item 2.4.1 do capítulo de metodologia, o questionário consiste em um instrumento formado por 15 questões divididas em 4 blocos: bloco I (Dados Pessoais), bloco II (Grau de Escolaridade), bloco III (Formação Linguística) e bloco IV (Experiência Profissional).

Tendo em vista que as informações referentes aos dados pessoais e grau de

16 Ensinar não é uma tarefa fácil, mas é uma tarefa necessária.

escolaridade dos participantes da pesquisa já foram explicitadas no item 2.3.1, também do capítulo 2, não as detalharemos aqui, embora elas sejam contempladas na interpretação dos dados.

Iniciamos a análise dos dados a partir do bloco III (Formação Linguística), descrito no tópico 2.4.1. Neste bloco, buscamos levantar o perfil dos participantes como estudantes de LE, visto que, conforme Kudiess (2005, p.44), as crenças são originadas a partir de experiências significativas vividas pelos professores e, entre as que exercem as influências mais fortes está a experiência do professor como aluno de língua estrangeira.

Assim, indagamos, inicialmente, sobre o contexto em que os professores julgam terem aprendido a língua inglesa.

Para facilitarmos a percepção dos dados, elaboramos um quadro que expõe as opções escolhidas pelos professores.

Onde você aprendeu inglês como LE?	
CONTEXTO	PARTICIPANTE
Aprendi como língua materna	-
Aulas particulares	-
Intercâmbio	B2
Universidade	A1, B3, B4
Curso de idiomas	A1, A2, A3, A4, A6 B1, B2, B3, B4
Escola	A3, B2, B3
Outro (Autodidata (A5); De forma independente (B1)).	A5, B1

Quadro 5 – Contextos em que os professores julgam terem aprendido inglês como LE

A partir do exposto, percebemos que a maioria dos professores considera ter aprendido a Língua Inglesa (LI) em contexto de cursos de idiomas, pois, dentre os 10 (dez) respondentes, apenas um não mencionou esse contexto, A5, visto que ele considera ter aprendido o idioma autodidaticamente, sem frequentar nenhum ambiente formal de ensino. Dentre os outros contextos mais escolhidos estão a universidade e a escola, cada um escolhido por três professores.

Em seguida, perguntamos aos professores por quantos anos eles estudaram a LI.

Observe o quadro a seguir:

TEMPO DE ESTUDO (ANOS)	PROFESSOR
Nativo	-
2 – 4	-
4 - 6	A2, A4
6 – 8	A1, A6
8 – 10	B4
10 +	A3, A5, B1, B2, B3

Quadro 6: Tempo de estudo da LE pelo professor

A partir do quadro acima, verificamos que a maioria dos professores, 5 (cinco) deles, afirma ter estudado a língua por mais de 10 anos. Os dois professores com menos tempo de estudo são da escola A, A2 e A4, pois afirmam terem estudado a língua por um período de 4 a 6 anos.

Na oitava questão, no intuito de levantar as crenças terminológicas dos professores acerca das metodologias de ensino, indagamos, por meio de uma questão aberta, o que eles entendem pelo termo. No quadro a seguir, expomos as definições apresentadas pelos participantes.

Professor	Definição
A1	“Técnicas ou procedimentos comuns em uma escola cujo objetivo é desenvolver práticas e habilidades”.
A2	“Métodos de abordagem que auxiliam o professor em sala de aula e que são fundamentados em teorias de ensino consistentes criadas através da pesquisa”.
A3	“Um conjunto de práticas utilizadas em busca do desenvolvimento do aprendiz”.
A4	“É a forma como se ensina. As técnicas utilizadas para chegar a uma finalidade”.
A5	“O conjunto de técnicas utilizadas no ensino de algo”.
A6	“Um modo particular de dar aula”
B1	“Uma abordagem específica tomada e aplicada pela instituição de ensino em que pode visar a comunicação direta ou não do aluno/aprendiz”.

B2	“Aplicação de diferentes métodos no processo de ensino e aprendizagem”.
B3	“Um conjunto de ferramentas que auxiliam no ensino”.
B4	“Acredito que se trata do estudo da formalização das crenças e princípios a respeito do ensino”.

Quadro 7 – Crenças dos professores com relação à definição de metodologias de ensino

Observa-se que, de um modo geral, os professores apontaram definições variadas, mas pertinentes e, de uma forma ou de outra, relacionadas a alguma das concepções de método e metodologia apresentadas no referencial teórico. Os participantes A1 e B1 vincularam a metodologia à prática realizada em uma determinada instituição/escola. A2 e B2, a partir das definições apresentadas, demonstram a consciência do uso de técnicas oriundas de diferentes métodos, ou seja, do ecletismo metodológico. Já A3, A4 e A5 enfatizam que a metodologia se caracteriza pelo foco no uso de determinadas técnicas. A partir da definição de A6, presumimos que o professor dá destaque ao método como um diferenciador da prática. Quanto à definição de B3, não ficou claro para nós o entendimento do participante quanto ao uso do termo *ferramentas*. Assim, deduzimos que o professor possa ter se referido às técnicas utilizadas ou ao uso do material didático adotado. Chamou-nos a atenção também a definição apresentada por B4, a qual julgamos muito perspicaz, pois ele engloba, além dos princípios, as crenças a respeito do ensino como formadoras da metodologia, a qual seria uma formalização desses primeiros.

Na nona questão, perguntamos com qual metodologia os professores estudaram a LE. Eles tiveram que escolher dentre as seguintes metodologias: *Método de Gramática e Tradução*, *Método Direto*, *Método Áudio-oral*, *Ensino Comunicativo de Línguas e/ou ramificações*, *Abordagem Acional*. O professor poderia escolher também a opção *Não sei definir* ou *Outro*, podendo, inclusive, descrever as principais características da metodologia mencionada.

Para melhor compreendermos o resultado, sintetizamos as respostas no quadro abaixo.

Metodologia	Professor
Método de Gramática e Tradução	A5, A6, B1, B2, B4
Método Direto	A1, A3, B2, B4

Método Áudio-oral	B2
Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras e/ou Ramificações	A2, A4, B1, B2, B3, B4
Abordagem Acional	-
Outro (<i>Intermédio de músicas, filmes, livros.. (B1)</i>)	B1
Não sei definir	-

Quadro 8: Metodologias com as quais os professores estudaram a LI.

Como podemos observar, a maioria dos professores julga ter aprendido a LI por meio do método comunicativo, A2, A4, B1, B2, B3 e B4. Contudo, um número relevante de professores optou pelas metodologias ditas tradicionais, como foi o caso do Método de Gramática e Tradução, escolhido por 4 (quatro) professores, A5, A6, B1 e B2, e do Método Direto, escolhido por 3 (três) professores, A1, A3 e B2.

Outro aspecto que merece destaque é o de que alguns professores optaram por mais de uma metodologia, o que parece sugerir que esses professores se referem à presença do ecletismo metodológico em sala de aula (LEFFA, 1988; LEWIS, 1993; VILLAÇA, 2008). O professor B1 optou pelo *Método de Gramática e Tradução*, pelo *Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras e/ou Ramificações* e, na opção *Outro*, inseriu “Intermédio de músicas, filmes, livros”; o que mostra também que B1 confunde método com técnicas e atividades que podem ser utilizadas em sala de aula. Já o professor B2 marcou todas as opções: *Método de Gramática e Tradução*, *Método Direto*, *Método Áudio-Oral*, *Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras e/ou Ramificações* e *Abordagem Acional*. O professor B4 também optou por mais de uma metodologia, *Método de Gramática e Tradução*, *Método Direto* e *Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras e/ou Ramificações*. Observa-se que todos os participantes que optaram por mais de uma metodologia são professores da escola B, sendo que apenas B3 não escolheu mais de uma opção.

Em seguida, na questão 10, indagamos se os professores ainda estudam a LI. Dentre os 10 respondentes, apenas A1 escolheu a opção NÃO.

SIM	NÃO
A2, A3, A4, A5, A6, B1, B2, B3, B4	A1

Quadro 9: professores que afirmam ainda estudar a língua inglesa.

A questão 11 foi respondida apenas pelos participantes que responderam SIM à questão anterior, pois indagamos os motivos pelos quais eles ainda estudam a língua inglesa. Como pode ser observado, quase todos os professores ainda se consideram estudantes da língua. Apresentamos abaixo as escolhas feitas pelos professores sobre os motivos que impulsionam os seus estudos.

Por qual motivo você ainda estuda a Língua Inglesa?	Participantes
Ministrar aulas	A2, A3, A4, A5, A6, B2, B3, B4
Obter uma certificação internacional	A2, B2
Melhorar a fluência	A2, A3, A4, A6, B2, B3
Outro (<i>continuar aprendendo, reciclagem</i>)	B1

Quadro 10: Motivos que impulsionam os professores a ainda estudar a Língua Inglesa

Observa-se que a maioria deles declarou ainda estudar a língua para ministrar aulas (A2, A3, A4, A5, A6, B2, B3, B4) e melhorar a fluência (A2, A3, A4, A6, B2, B3), ou seja, por fatores ligados diretamente à prática profissional. Apenas dois professores ainda estudam para obter uma certificação internacional, A2 e B2; e B1 afirma estudar para continuar aprendendo e se reciclar, conforme exposto no quadro acima.

A questão 12 também só deveria ser respondida pelos professores que deram uma resposta afirmativa na décima questão, pois indagamos, em questão aberta, com qual metodologia o professor estuda atualmente. Para uma melhor compreensão, apresentamos as respostas no quadro abaixo.

Professor	Metodologia
A2	“Ensino comunicativo onde são focadas todas as habilidades”
A3	“Método de Gramática e Tradução”
A4	“Metodologia que se baseia na PNL (Programação Neurolinguística) com associação do inglês como língua materna”

A5	“Gramática”
A6	“Ensino Comunicativo de línguas estrangeiras e/ou ramificações”
B1¹⁷	–
B2	“Metodologia tradicional, direta, audiolingual e sociointeracionista.”
B3	“Abordagem acional”
B4	“Estou estudando sozinho”.

Quadro 11 : Com qual metodologia os professores estudam a LI atualmente

Dentre os professores respondentes, 4 (quatro) deles, A2, A4, A6 e B3, relataram, durante as nossas conversas informais, que ainda estudam a língua em ambientes formais de ensino. Os professores A2 e B3, por exemplo, ainda cursam as disciplinas obrigatórias de língua inglesa no curso de Letras-Inglês da Universidade Federal do Ceará-UFC. Sobre as metodologias, A2 afirma estudar a partir do ECLE e B3 da abordagem acional, brevemente apresentada no item 1.1.3.1.

Os participantes A4 e A6 estudam a LI em semestres avançados na escola A, sendo, pois, alunos e professores da instituição. Contudo, como podemos observar, há uma divergência quanto à identificação da metodologia com a qual estudam. A explicação de A4 se aproxima muito daquela apresentada pela coordenadora da escola, já A6 a identifica como ECLE. Acreditamos, pois, que essa confusão possa ser causada pelo fato de que nenhuma das duas participantes tem formação na área de ensino de línguas, já que, conforme apresentado no item 2.3.1.1 (perfil do corpo docente da escola A), A4 é formado em Ciências Sociais e A6 em Pedagogia.

Quanto aos participantes que afirmam estudar atualmente a LI, mas, de forma autônoma, pois não frequentam nenhum ambiente formal de ensino, observamos uma diversidade de métodos apresentados e até mesmo uma confusão metodológica entre alguns professores. A5, por exemplo, mencionou a “gramática” como um método. O participante A3, embora tenha afirmado inicialmente que aprendeu a língua por meio do método Direto, declara que atualmente estuda pelo método de Gramática e Tradução. O respondente B2, por sua vez, parece ser o participante que mais defende a pluralidade metodológica, pois,

¹⁷ A pergunta não foi respondida por B1.

inicialmente, relatou ter aprendido a língua inglesa a partir da junção de todos os métodos apresentados no questionário e, neste segundo momento, ao ser indagado sobre a metodologia com a qual estuda atualmente, mencionou quatro métodos/abordagens (metodologia tradicional, direta, audiovisual e sociointeracionista). Por fim, B1 e B4 parecem entender que a obrigatoriedade da adoção de uma metodologia específica refere-se apenas aos contextos institucionais, pois, como estudam autodidaticamente, B1 optou por não responder e B4 afirmou apenas que estava estudando sozinho.

Na questão 13, bloco IV – experiência profissional, inserimos uma pergunta sobre o tempo de atuação dos participantes. Conforme já apresentado no item 2.3.1(Perfil do quadro docente), o tempo de experiência dos professores é bem similar. Na escola A, nenhum dos professores tem mais de 5 anos em sala de aula; 4 professores têm entre 2 a 5 anos de experiência e 2 professores têm menos de 2 anos na área. Já na escola B, todos atuam como professores de língua estrangeira entre 2 a 5 anos.

Vale reiterar que, para a nossa pesquisa, um dos critérios de seleção foi o maior tempo de atuação na escola. Observamos, pois, que o perfil dos professores nos dois contextos de cursos de idiomas abordados, em geral, é o de professores com pouco tempo de atuação na área, visto que o maior tempo de experiência não passa de 5 anos. Dessa forma, acreditamos que as crenças trazidas pelos professores como alunos da língua estrangeira ainda sejam muito fortes, podendo influenciar diretamente sobre a sua prática. Além disso, o contato com o sistema de crenças da escola em que atuam é de extrema importância, visto que alguns dos professores estão tendo nesses ambientes a oportunidade de vivenciarem suas primeiras experiências como docentes.

Na questão 14, uma vez que um dos nossos objetivos iniciais é conhecer as metodologias adotadas pelas escolas abordadas, indagamos os professores sobre a metodologia que direciona as suas práticas. Para isso, utilizamos as mesmas opções apresentadas na questão 9, só que agora sem o detalhamento de cada metodologia. Para uma melhor visualização dos resultados, elaboramos um quadro para cada escola.

Escola A	
A1	Método Áudio-Oral e Método de Gramática e Tradução.
A2	“Metodologia própria baseada na Programação Neurolinguística,

	mas fica muito perceptível algumas características do método behaviorista”.
A3	Método Áudio-oral
A4	Não sei definir: “buscar o acerto sem focar no erro, não explicar a gramática explicitamente etc”
A5	Não sei definir
A6	Ensino Comunicativo de línguas Estrangeiras e/ou Ramificações

Quadro 12: Metodologia de ensino adotada pela escola A segundo os professores

Como podemos observar, há uma confusão entre os professores sobre a metodologia utilizada. O participante A1 declarou que a escola adota duas metodologias tradicionais, o Método Áudio-Oral e o Método de Gramática e Tradução. O professor A2 apresentou a mesma definição apresentada pela coordenadora, mas expressa a consciência de que há características do método behaviorista, ou seja, do Método Áudio-Oral. O professor A3, assim como A1 e A2, também apontou o Método Áudio-Oral como o utilizado.

Vale reiterar que o participante A1, conforme já apresenta do no item 2.3.1.1 (Perfil do corpo docente da escola A), é licenciado em Letras/Inglês, e A2 e A3 são alunos do curso de Letras, com as habilitações em inglês e alemão, respectivamente. Observa-se que os professores que identificaram a metodologia da escola como de base tradicional são aqueles com formação completa ou em andamento na área de ensino de línguas. O professor A5, embora tenha sido aluno do curso de Letras, cursou apenas os semestres iniciais e está, atualmente, sem frequentar o curso. Os professores A4 e A6, como alunos da própria escola, já haviam explicitado na questão 12 a metodologia com a qual estudam atualmente a LE; A4, no entanto, nessa questão, mudou a classificação apresentada. Em um primeiro momento, o professor afirmou que a metodologia adotada pela escola era baseada na PNL (Programação Neurolinguística) com associação do inglês como língua materna. Nesse segundo momento, no entanto, não soube definir, mas afirmou que se busca o acerto sem focar no erro e que a gramática não é explicitamente trabalhada. Já A6 repetiu a mesma classificação nas duas questões, pois julga utilizar o ECLE.

A seguir, apresentamos o quadro elaborado a partir das respostas obtidas dos questionários dos professores da escola B.

Escola B	
B1	Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras e/ou Ramificações
B2	
B3	
B4	

Quadro 13: metodologia de ensino adotada pela escola B segundo os professores

Observa-se que todos os professores concordam que o ECLE é a metodologia adotada. Vale reiterar que a identificação dos professores, conforme apresentando no tópico 2.2.2 (Escola B), diferentemente do constatado na escola A, converge com as informações presentes no site do curso e com o discurso do coordenador sobre a metodologia da escola.

O nosso objetivo, conforme já exposto, é verificar qual a influência das metodologias sobre a ação dos professores, visto que na prática podemos encontrar, pela própria natureza desses ambientes, muitos dos princípios metodológicos propostos pela escola, os quais exercem influência sobre as ações docentes. Além disso, buscamos levantar as crenças dos professores sobre as metodologias de ensino e sobre a metodologia específica da escola, para que, em um segundo momento, possamos verificar se essas crenças exercem influência sobre a prática do professor.

Na questão 15, inserimos 13 (treze) assertivas para serem avaliadas e classificadas pelos professores. O quadro foi baseado na escala *Likert*, que visa especificar o nível de concordância e discordância dos respondentes com as assertivas sobre o assunto. Para isso, é atribuído um número a cada resposta em uma escala de cinco posições. Os valores atribuídos a cada classificação foram: *Concordo Totalmente* (+2), *Concordo* (+1), *Discordo* (-1), *Discordo Totalmente* (-2) e *Não sei responder* (0). Assim, a medida de favorabilidade pode ser calculada a partir do somatório dos valores atribuídos aos itens.

Apresentamos, a seguir, de forma abrangente, a opinião dos participantes acerca das assertivas.

ITEM	CONCORDO TOTALMENTE	CONCORDO	NÃO SEI RESPONDER	DISCORDO	DISCORDO TOTALMENTE
a) Sigo totalmente a metodologia	A4, A5 B2	A1, A2, A3, A6			

adotada pela escola na qual leciono.		B1, B3, B4			
b) Identifico-me com a metodologia adotada na escola em que leciono.	A5, A6 B1, B2, B3	A1, A2, A3, A4 B4			
c) O método adotado define a aprendizagem do aluno.	B2	A3, A4, A6 B1, B4	A1	A2, A5 B3	
d) Acredito que as metodologias de ensino de línguas estrangeiras estejam ultrapassadas.			A3, A4 B3	A1, A2, A6 B1, B4	A5 B2
e) Julgo necessário que o professor conheça as metodologias de ensino de LE.	A1, A2, A5 B2, B4	A3, A4, A6 B1, B3			
f) É importante que o professor se identifique com a metodologia utilizada.	A3, A5, A6 B1, B3	A1, A2, A4 B2, B4			
g) Uma base metodológica bem definida é essencial para a aprendizagem dos alunos.	A1, A3, A5, A6 B2	A4 B1, B3, B4		A2	
h) A adoção de uma metodologia de ensino limita a prática do	B2	A2, A3 B4	A4	A1, A5, A6 B1, B3	

professor.					
i) Acredito que a metodologia a partir da qual eu aprendi uma LE seja a mais apropriada para se trabalhar.		A4 B2	A3, A5 B1, B3	A1, A2 B4	A6
j) Não há como classificar a metodologia adotada na escola em que ensino.				A2, A3, A4 B1, B2, B3, B4	A1, A5, A6
k) Considero o manual do professor como um método, pois ele apresenta todos os procedimentos que devo realizar em sala de aula.	A5, A6	A2, A3, A4 B2	A1	B1, B3, B4	
l) Cabe ao professor realizar as escolhas metodológicas mais adequadas a partir do seu contexto de atuação.	A5 B3	A3 B4	A1	A2, A4, A6 B1, B2	
m) Tenho liberdade para realizar as adaptações metodológicas necessárias na minha sala.	A2, A5	A1, A4, A6 B1, B2, B4		B3	A3

Quadro 14: Crenças sobre metodologias em LE

Em relação ao item **a**, *Sigo totalmente a metodologia adotada pela escola na qual*

leciono, A4, A5 e B2 concordaram totalmente com a assertiva e os outros sete professores concordaram, A1, A2, A3, A6, B1, B3 e B4. Esse resultado pode demonstrar que os professores possuem pouca autonomia para intervir sobre a metodologia da escola ou que concordam inteiramente com a abordagem de ensino adotada. Outros fatores, contudo, também devem ser levados em consideração, como os fatores éticos e a visão do professor de línguas como um profissional cujo papel é o de mero executor de determinadas atribuições delimitadas pela instituição escolar.

Com o intuito de tornar mais claro o entendimento dos professores a esse respeito, elaboramos a segunda assertiva, a qual se refere à identificação do professor com a metodologia adotada na escola (item **b**). A maioria concordou com a assertiva, A1, A2, A3, A4 e B4, e outros cinco concordaram totalmente, A5, A6, B1, B2 e B3. Deve-se considerar, contudo, que este instrumento foi aplicado em contexto escolar, o que, em nossa opinião, já tendencia os professores a manter as respostas favoráveis ao método. Ressalta-se ainda que, conforme já apresentado no tópico 2.2 (Contexto da Pesquisa), um dos critérios de seleção dos professores, nas duas escolas, é a identificação do profissional com a metodologia adotada pela escola. Portanto, espera-se que os professores atuantes em ambas as escolas sejam ao menos simpatizantes do método.

Sobre o item **c**, se *o método adotado define a aprendizagem do aluno*, B2 concordou totalmente, A3, A4, A6, B1 e B4 concordaram e A1 não soube responder. Já A2, A5 e B3 discordaram. Embora haja divergências, nota-se uma tendência geral dos professores de considerar o método como um fator importante para a aprendizagem do aluno.

O item **d** refere-se à possível crença de *que as metodologias de ensino de línguas estrangeiras estejam ultrapassadas*. Os professores se mostraram contrários a essa assertiva, visto que A5 e B2 discordaram totalmente, A1, A2, A6, B1 e B4 discordaram; e A3, A4 e B3 não souberam responder. Observa-se que os professores, de forma geral, defendem a utilização do método, embora tenhamos considerado significativo o número de professores que não se posicionaram quanto à assertiva, o que pode evidenciar o desconhecimento desses profissionais sobre o assunto.

No item **e**, sobre *julgar necessário que o professor conheça as metodologias de ensino de LE*, constatamos que os professores reconhecem a importância do conhecimento

acerca das metodologias, pois A1, A2, A5, B2 e B4 concordaram totalmente e A3, A4, A6, B1 e B3 concordaram.

As respostas apresentadas até aqui demonstram, em nossa opinião, que os professores ainda não compartilham da visão de ensino defendida nessa nossa era chamada de Pós-Método, na qual a soberania de uma metodologia dá lugar à autonomia do professor, em consonância com o que foi apresentado no tópico 1.1.3 do capítulo 1. Na verdade, a princípio, nos parece que os professores estão muito presos à metodologia adotada pela escola, o que poderá ser confirmado ou não a partir da análise dos dados coletados durante as nossas observações de aulas.

Dando prosseguimento à análise, no item **f**, *sobre ser importante que o professor se identifique com a metodologia utilizada*, A3, A5, A6, B1 e B3 concordaram totalmente, e A1, A2, A4, B2 e B4 concordaram. Sobre este item, o participante B4 realizou um comentário: “No item ‘F’, acredito que seja importante o professor se identificar com a metodologia utilizada. Entretanto, acho que isso não deva ser necessário”. Ou seja, B4 parece subentender que o professor pode assumir o papel de mero aplicador da metodologia, uma vez que julga não ser necessário que o professor se identifique com ela.

Já em relação a *uma base metodológica bem definida ser essencial para a aprendizagem dos alunos* (item **g**), A1, A3, A5, A6 e B2 concordaram totalmente, A4, B1, B3 e B4 concordaram e apenas A2 discordou. Os dados apresentados até aqui reiteram o fato de que os professores atribuem uma carga de valor muito forte ao método adotado.

Contudo, no item **h**, *sobre a adoção de uma metodologia de ensino limitar a prática do professor*, B2 concordou totalmente, A2, A3 e B4 concordaram, A4 não soube responder e A1, A5, A6, B1 e B3 discordaram. Observa-se, pois, que não houve um consenso entre os professores, mas quatro deles demonstraram ter consciência das limitações enfrentadas pelo professor que orienta a sua prática inteiramente a partir de uma metodologia definida por outrem. Contudo, a maioria, cinco deles, discorda que a adoção de uma metodologia limite o seu agir em sala de aula.

No item **i**, *sobre a metodologia a partir da qual o professor aprendeu uma LE ser a mais apropriada para se trabalhar*, A4 e B2 concordaram, A3, A5, B1 e B3 não souberam responder, A1, A2 e B4 discordaram e A6 discordou totalmente. O que nos chamou atenção

nesse item foi o fato de que quatro professores preferiram não se posicionar a favor ou contra a assertiva. Contudo, conforme o perfil dos professores apresentado no quadro 5 (contextos em que os professores julgam terem aprendido inglês como LE), A5 e B1 declararam terem aprendido de forma autônoma, o que justifica a escolha quanto à assertiva. Ao final do questionário, o professor B1 deixou um comentário justificando o fato de não saber responder à assertiva. Ele diz: “... por muito tempo não tive professor. Tive contato c/ um professor há, aproximadamente, 3/4 anos – *na escola B*¹⁸ – e me adaptei bem à metodologia”. Como o participante B1 está entre os 4 (quatro) professores que tiveram suas aulas observadas, nos deteremos a aprofundar essa questão em seção posterior.

Quanto à assertiva *não há como classificar a metodologia adotada na escola em que ensino* (item **j**), A2, A3, A4, B1, B2, B3 e B4 discordaram e A1, A5 e A6 discordaram totalmente. Ou seja, todos os professores defendem que a escola adota uma metodologia em particular.

No item **k**, *considero o manual do professor como um método, pois ele apresenta todos os procedimentos que devo realizar em sala de aula*, A5 e A6 concordaram totalmente, A2, A3, A4 e B2 concordaram, A1 não soube responder e B1, B3 e B4 discordaram. Observe-se que a maioria dos professores da escola A considera o manual do professor como orientador de sua prática, pois apenas A1 não se posicionou favoravelmente, visto que não soube responder. Já entre os professores da escola B, apenas B2 concordou, enquanto os outros três discordaram, o que já nos leva ao entendimento de que na escola B a prática dos professores não está tão presa ao material didático quanto na escola A.

Ao que se refere ao item **l**, *cabe ao professor realizar as escolhas metodológicas mais adequadas a partir do seu contexto de atuação*, A5 e B3 concordaram totalmente, A3 e B4 concordaram, A1 não soube responder e A2, A4, A6, B1 e B2 discordaram. O fato de cinco professores discordarem do seu papel interventivo sobre o contexto nos chamou atenção, nos levando a inferir que esses professores, nesse momento, assumem o papel de meros aplicadores da metodologia da escola. Ou seja, demonstrando que são fiéis à metodologia adotada pela escola.

18 Em substituição ao nome verdadeiro da escola.

Apesar de A2 discordar da assertiva, ao final do questionário, ele divergiu de sua opção afirmando: “o professor precisa ter um ‘norte’ para guiá-lo, mas não se prender a isto, pois entendo que é necessário ajustar a sua aula com a realidade da turma”. O participante B1 também realizou um comentário justificando sua escolha, ele diz: “o professor deve seguir a metodologia da escola, *a priori*. Dependendo da sua turma (alunos), poderá haver adaptações na maneira de comunicação, porém a metodologia deverá ser mantida”.

Por fim, no item **m**, *tenho liberdade para realizar as adaptações metodológicas necessárias na minha sala*, A2 e A5 concordaram totalmente, A1, A4, A6, B1, B2 e B4 concordaram, B3 discordou e A3 discordou totalmente. Quanto a este item, o participante B3 realizou um comentário: “com relação ao último item. Eu tenho liberdade de trazer novos materiais, mas estes têm que estar dentro da metodologia”. Ou seja, a participante discordou pelo fato de estar presa à metodologia, visto que afirma não ter a liberdade de realizar adaptações metodológicas.

Observamos que por meio dos comentários realizados por A2, A3 e B1, nas assertivas anteriores, esses professores puderam tornar as suas escolhas mais compreensíveis. Por isso, comprova-se que a análise de crenças apenas por meio da escala *likert* pode gerar divergências e até mesmo dubiedade, tornando-se essencial que se conheça também o discurso e a prática do professor investigado. Ratifica-se, pois, a importância da aplicação dos outros instrumentos utilizados nessa pesquisa, como a entrevista e o protocolo de observação de aulas, os quais nos possibilitarão uma triangulação dos dados obtidos.

Notamos ainda que os professores A2, A4, A6, B1 e B2, os quais discordaram, no item **I** (cabe ao professor realizar as escolhas metodológicas mais adequadas a partir do seu contexto de atuação), no último item **m** (Tenho liberdade para realizar as adaptações metodológicas necessárias na minha sala) concordam com a assertiva. Isso demonstra uma divergência, ou ainda, que, apesar de terem a liberdade de intervir sobre a metodologia da escola, eles não o fazem.

Observamos que, de um modo geral, os professores reconhecem a importância das metodologias, defendem aquela adotada pela escola e não interferem muito sobre a abordagem de ensino em questão.

Encerrada a análise dos questionários aplicados aos professores, passamos, a

seguir, para a análise e discussão dos dados coletados a partir das entrevistas. Em seguida, analisaremos as aulas observadas dos 4 (quatro) professores e estabeleceremos uma comparação dos dados obtidos por meio destes três instrumentos de coleta.

4.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS PROVENIENTES DAS ENTREVISTAS

Essa parte da análise contempla a apreciação dos dados provenientes das entrevistas realizadas com os dez professores participantes desta pesquisa. Conforme detalhado no item 2.4.3 (Entrevistas semiestruturada), a entrevista foi elaborada a partir da análise das respostas aos questionários e das observações de aula. O intuito da sua aplicação foi levantar as crenças dos professores quanto à metodologia da escola e à sua autonomia em sala de aula. Além disso, investigamos se os professores expressam em seus discursos a adoção de uma postura crítico-reflexiva da sua prática.

Apresentaremos, pois, cada uma das perguntas realizadas e as respostas dadas pelos professores serão expostas em quadros para fins de observação e para facilitar a nossa análise.

A primeira pergunta teve como objetivo investigar se os professores são submetidos a algum treinamento ou formação e qual o foco desta prática. Segundo Leffa (2008), é preciso realizar uma distinção entre formação de professores, a qual envolve teoria, prática e reflexão; e treinamento, um direcionamento para a prática, que é o que geralmente ocorre nas escolas de idiomas. A partir dessa visão, é dada mais importância aos fins do que aos meios em busca de um resultado imediato. Por isso, o treinamento do professor normalmente é orientado para o uso de técnicas de ensino, as quais devem ser usadas em sala de aula da forma como é recomendado nos manuais de ensino (MOITA LOPES, 1996, p. 180). Assim, formulamos o questionamento a seguir.

Pergunta 01: Você se submeteu a algum tipo de treinamento/formação antes de iniciar a sua prática na escola em que atua? Se sim, qual o foco desse (a) treinamento/formação?

PROFESSOR	RESPOSTA
A1	Sim, houve um período de aproximadamente um mês de treinamentos, focando as práticas e metodologias adotadas pela escola em relação aos diferentes níveis de turmas e semestres que ela oferece.
A2	Sim, um treinamento para ensinar sobre a fundamentação teórica da metodologia aplicada e o seu funcionamento em sala de aula.
A3	Sim. O foco consistia no aprendizado da metodologia dos livros que seriam abordados nos diversos níveis de ensino da escola.
A4	Sim. O treinamento focava na metodologia da escola e questões administrativas.
A5	Sim. Houve um treinamento para que conhecêssemos a metodologia da escola, o qual foi, inicialmente, teórico e, em seguida, realizamos demonstrações de aulas a partir das orientações que nos foram dadas. Para mim, foi de extrema importância, pois não tinha experiência em sala de aula de cursos de línguas.
A6	Sim. Todos os professores têm que se submeter a um treinamento onde eles conhecem como funciona a metodologia da escola na prática e como usá-la. Problemas de aprendizado são citados pela treinadora e os candidatos tem que absorver o que está sendo passado para, após isso, mostrar na prática para a treinadora como essa metodologia foi entendida.
B1	Sim. Fui aluna da escola por 6 meses, no nível avançado, pois já era fluente mas queria o certificado. Fiz o treinamento para entender a metodologia e desenvolver algumas habilidades, como aplicar o conteúdo do livro, falar com o aluno etc. Esses treinamentos sempre acontecem...
B2	Sim. Me submeti a um treinamento de 2 semanas para compreender a metodologia linguística do curso de idiomas.
B3	Sim. Aprender sobre a metodologia que a escola trabalhava e aprender sobre alguns procedimentos mais burocráticos como preenchimento de documentos.
B4	Sim. Antes de iniciar na escola em que trabalho, me submeti a um pequeno treinamento de professores, voltado para as técnicas de ensino de línguas, bem como o uso do material trabalhado e regras da instituição. Todos os anos a escola oferece o seu TTC para professores que desejam trabalhar na instituição e para professores veteranos.

Quadro 15: Respostas dos professores à pergunta 01.

Como podemos observar, todos os professores mencionaram a existência de um

treinamento focado na metodologia da escola antes de iniciarem a prática. Essa constatação converge com o entendimento apresentado por Menegazzo & Xavier (2004, p. 120) de que “as escolas de línguas ‘controlam’ a metodologia de ensino do professor através de cursos de treinamento que objetivam prepará-lo para seguir os princípios metodológicos estabelecidos”. Além disso, os professores citaram também o foco sobre o material, conforme A3, B1 e B4, e nos procedimentos burocráticos, de acordo com A4, B3 e B4.

Constata-se que o treinamento ao qual os professores nas franquias de idiomas investigadas são submetidos objetiva prepará-los para utilizar o material e os princípios metodológicos da escola. Assim, corre-se o risco de que o professor seja visto como um aplicador da metodologia de ensino, sem, contudo, buscar-se incitá-lo a refletir sobre suas ações em busca do porquê de sua prática ocorrer de uma determinada maneira.

Segundo Leffa (2008)

[...] Um exemplo clássico de treinamento são os cursos às vezes oferecidos pelas escolas particulares de línguas aos seus futuros professores e que visam simplesmente desenvolver a competência no uso do material de ensino produzido pela própria escola. O objetivo imediato é ensinar o professor a usar aquele material; no dia em que o material for substituído, o professor deverá fazer um outro curso [...] (LEFFA, 2008, p. 355).

Na segunda pergunta, buscamos investigar se os professores julgam adotar alguma rotina de práticas em sala de aula ditada pelo sistema de franquias, uma vez que, conforme observa Prabhu (1990, p.174), o maior inimigo do professor não é um método ruim, mas a rotinização de suas práticas. Abaixo apresentamos as respostas dos professores.

Pergunta 02: Você segue alguma rotina de práticas em sua sala de aula ditada pelo sistema de franquias ao qual a sua escola pertence? Exemplifique.

PROFESSOR	RESPOSTA
A1	Sim, geralmente nos primeiros semestres, o professor pode utilizar o português para explicar algum conteúdo gramatical específico e outra tradição é a não utilização de quadro branco.
A2	Sim, por vezes, utilizo as paredes de vidro para explicar e/ou escrever algo aos alunos, e uma das práticas adotadas é a não utilização de quadro em sala.
A3	Sim. Seguimos a metodologia dos livros utilizados da própria escola.
A4	Sim. Seguir as atividades propostas no livro, motivar o aluno a permanecer na escola, etc.

A5	Sim. As aulas estão previamente planejadas, então, a aula planejada para aquele dia deve ser dada. Temos também uma sequência a seguir, a qual é definida pelo roteiro presente no <i>teacher's guide</i> (TG). Além disso, há outros procedimentos burocráticos a serem realizados.
A6	Sim. Todas as aulas seguem um modelo e esse modelo tem que ser igual ao modelo de qualquer escola pertencente a essa franquia.
B1	Há rotinas dentro e fora de sala de aula. O planejamento é um exemplo, pois o planejamento anual não é realizado pelo professor, mas pelo diretor e pelo coordenador pedagógico. O professor entra com as atividades extras.
B2	Sim. Práticas como: <i>speaking, writing, reading, listening</i> .
B3	Sim. Estrutura de aula. A minha escola separa a aula em quatro momentos: <i>warm up, engage, study e activate</i> .
B4	Sim. A rotina que devo seguir se trata do preenchimento dos diários de classe, fazendo a frequência dos alunos e o registro do conteúdo trabalhado na aula, detalhando o número da atividade do livro e das atividades do <i>workbook</i> para casa (não faz parte da rotina da escola a correção do <i>workbook</i> em sala de aula). Além disso, há uma plataforma <i>online</i> na qual os alunos devem responder as tarefas a cada fim de unidade do livro. Tais atividades são corrigidas automaticamente pela própria plataforma. É também parte da rotina do professor entrar na plataforma e registrar no diário de classe a nota do aluno dada pela plataforma.

Quadro 16: Resposta dos professores à pergunta 02.

Observamos que todos os professores afirmaram seguir algum tipo de rotina ditada pela escola. Dentre os professores da escola A, A1 e A2 mencionaram o não uso do quadro como uma rotina à qual o professor deve se adaptar. A1 também mencionou o uso da L1 em sala de aula nos semestres iniciais, o que aponta para o fato de que, na escola A, o uso ou não da língua materna também é uma definição da escola. A3 e A4 citaram o uso do livro como uma rotina a ser realizada. Os dois participantes se referem ao livro didático como um recurso que dita a prática do professor. O participante A5 também apresenta o livro como orientador da prática e chega a mencionar que ele seja um roteiro que contém uma sequência a ser seguida. Já A6 aponta para a padronização existente entre as aulas dos professores, as quais seguem um modelo que deve ser seguido por todos os professores do sistema de franquias.

Na escola B, B1 apresenta uma informação que chamou a nossa atenção, pois a participante afirma que o planejamento das aulas não é realizado pelo professor, mas pelo

diretor e pelo coordenador da escola. Assim, o papel do professor é, a princípio, o de seguir esse planejamento e inserir atividades extras quando julgar necessário. Na escola A, A5 também se referiu ao fato de as aulas já estarem previamente planejadas.

O participante B2 apresenta como rotina o foco nas quatro habilidades e B3 o uso do modelo ESA (*Engage, Study, Activate*) de Harmer (1998). Neste modelo, no qual pode se inserir a aprendizagem com base em tarefas, há uma sequência dividida em três partes, o professor primeiramente realiza o *engage*, no qual ele procura reter a atenção dos alunos e envolvê-los emocionalmente. No segundo estágio, *study*, o foco está na linguagem e na sua construção. Por fim, no *activate*, o foco está no uso para a comunicação. Contudo, essa sequência não é rígida e o professor pode inserir mais de uma atividade de *activate*, por exemplo. Já B4 foca nas rotinas burocráticas da escola.

Assim, por meio do discurso desses participantes, observamos que a adoção do ensino reflexivo em busca de uma transformação da prática encontra diversos empecilhos impostos pela natureza dessas instituições. Além disso, o tempo que poderia ser destinado ao estudo e à capacitação do professor é destinado em boa parte ao cumprimento de rotinas administrativas.

Na terceira pergunta, objetivamos indagar sobre a atuação dos professores diante de situações em que eles não compreendam ou não concordem com algum procedimento imposto pela escola.

Pergunta 03: O que você faz quando não entende o propósito ou não concorda com algum procedimento obrigatório em sua rotina de sala de aula?

PROFESSOR	RESPOSTA
A1	Dependendo da atividade e da turma, busco a autorização da coordenação para trazer atividades extras, principalmente para reforçar algo que seja difícil aos alunos.
A2	Tento segui-lo mesmo assim e/ou tento adaptá-lo a realidade da sala de aula.
A3	Se a turma não estiver se adequando aquele método, eu faço uma leve mudança, buscando a melhor compreensão por parte dos alunos.
A4	Recorro à coordenação para conversar sobre os procedimentos, porém há situações em que é impossível modificar alguns procedimentos.

A5	Na prática, eu realizo, mas discuto com outros professores sobre algumas dificuldades encontradas e às vezes realizo adaptações.
A6	Quando não entendo o propósito eu converso com algum dos meus superiores para deixar o propósito claro, mas nunca aconteceu de eu não concordar com qualquer procedimento.
B1	Eu procuro o coordenador pedagógico para conversar.
B2	Geralmente faço algumas adaptações para transformar a aula dinâmica sem mudar o propósito da metodologia trabalhada ou aplicada.
B3	Questionava, mas na maioria das vezes isso não tinha efeito. Então agora não faço nada.
B4	Pergunto aos coordenadores o propósito da rotina. E se não concordo com ela, tento cumpri-la a contragosto da mesma forma como se concordasse.

Quadro 17: resposta dos professores à pergunta 03.

De modo geral, verifica-se que os professores tendem a cumprir os procedimentos considerados rotina, mesmo que, muitas vezes, não concordem com eles. Na escola A, A1 afirma procurar a coordenadora para pedir autorização para realizar atividades extras, mas apenas nos casos em que os alunos apresentem dificuldades. Já A2 aponta um comportamento mais preocupante, pois, embora realize adaptações a partir da realidade, relata que mesmo não concordando com a rotina tenta segui-la. A3 também expõe que procura intervir apenas nos casos em que os alunos apresentam dificuldades em realizar o procedimento conforme o estabelecido. Embora A4 afirme recorrer à coordenação da escola para esclarecer o objetivo de alguns procedimentos, reconhece que não há como modificar alguns deles. A5 também relata que apesar de ter o hábito de conversar com outros professores sobre as dificuldades em implementar determinados procedimentos, na prática, ele os realiza e em poucos casos são feitas adaptações. Apenas A6 afirmou nunca ter discordado de qualquer procedimento, mas afirma que, caso isso viesse a acontecer, procuraria o coordenador.

Na escola B, diante da situação apresentada, B1 afirmou procurar o coordenador e B2 declarou que normalmente realiza adaptações, mas procura não mudar o propósito da metodologia. Contudo, os relatos apresentados por B3 e B4 foram os que mais nos surpreenderam. Por meio do discurso de B3, observa-se que o professor assume uma postura resignada, pois, embora já tenha tido o hábito de questionar alguns aspectos de sua prática,

atualmente, prefere não expor o seu ponto de vista, o que o leva a admitir, no nosso entendimento, o papel de técnico que lhe é apresentado. Embora B4 afirme consultar a coordenação para entender o propósito da rotina, mesmo que não concorde com os procedimentos, os realiza da mesma forma.

Observamos, pois, que os professores parecem compartilhar a crença de que a prática em contexto de franquias de idiomas é rígida e que não há muito a ser feito para modificar os aspectos problemáticos de suas ações. Assim,

Se, por um lado, é possível afirmar que o método prescreve receitas pedagógicas, inibindo a autonomia didática do professor e, por conseguinte, seu autoconhecimento como profissional, por outro, ele atrai professores que acreditam nessas receitas como solução de problemas que ocorrem em sala de aula. O método, portanto, parece dar uma sensação de conforto e segurança para certos professores. (MENEGAZZO;XAVIER, 2004, p.116)

Dessa forma, apesar de alguns desses profissionais relatarem realizar uma modificação ou outra em suas práticas, a partir das dificuldades dos alunos, esses posicionamentos ainda estão longe de caracterizar a realização de um ensino crítico e reflexivo. Na verdade,

O grau de autonomia do professor vai depender da margem de ação que lhe é concedida no ambiente de trabalho. Cabe a ele aproveitar esta margem de autonomia, com muita responsabilidade e visão emancipatória da profissionalização docente. (MENEGAZZO; XAVIER, 2004, p.123)

Assim, mesmo com as limitações características de muitos contextos de ensino, torna-se necessário que o professor busque agir a partir de suas reflexões e do seu entendimento de como seria a melhor forma de realizar a sua prática.

Para que possamos investigar qual a margem de autonomia dada ao professor quanto à inserção de técnicas e/ou atividades diversas daquelas do método/abordagem utilizado, inserimos esse questionamento na quarta questão.

Pergunta 04: A escola em que você trabalha permite a inserção de técnicas e/ou atividades diferentes daquelas oriundas do método/abordagem utilizado? Você o faz? Exemplifique.

PROFESSOR	RESPOSTA
-----------	----------

A1	Sim, de vez em quando, trago músicas ou jogos para a sala de aula.
A2	Sim, posso substituir alguma atividade das aulas de <i>output</i> por alguma atividade da minha escolha, mas não sempre. Às vezes, levo alguma dinâmica ou música.
A3	Não muito. Existe um material à parte que pode ser utilizado pelos professores mas eu não os utilizo o bastante.
A4	Sim, permite a utilização de certos materiais extras como músicas, jogos, mas com certa frequência que não atrapalhe o andamento normal da aula. Sim, utilizo essas atividades, para modificar um pouco a rotina e porque essas podem conter rico material pedagógico.
A5	Nas aulas ímpares, é mais difícil, pois são aulas de apresentação de conteúdo e temos um tempo limitado para finalizar a lição. Nas aulas pares temos mais liberdade e podemos trazer atividades extras e realizar alterações em algumas atividades para que não fiquem tão repetitivas.
A6	Sim. Atividades extras como música, textos e vídeos além dos que já aparecem no material didático são permitidos e eu trabalho com todos eles sempre que possível.
B1	Permite. Não realizo atividades tão diferentes do método, mas tenho autonomia para criar atividades. Uma vez, na minha turma de crianças utilizei uma atividade do livro de outra forma, pedi para que elas realizassem o <i>conversation</i> com pessoas de fora da turma.
B2	Sim. Abordamos diversas atividades diferentes que nos permitem inserções de novas técnicas como aulas de música, seriados, jogos e etc.
B3	Sim. Sim. O método abordado na minha escola não se aprofunda muito na gramática e as vezes sinto que meus alunos se sentem perdidos, então tento levar materiais com exercícios focados na gramática.
B4	Geralmente, sigo à risca cumprindo as atividades sugeridas pelo livro. Entretanto, algumas vezes eu mesmo preparo atividades diferentes, tratando de assuntos que o livro não aborda como, símbolos fonéticos ou uma outra atividade que exercite a memória de curto prazo a fim de tornar a aula mais lúdica e trabalhar vocabulário para aprendizes visuais.

Quadro 18: resposta dos professores à pergunta 04.

A maioria dos professores afirma ter uma margem de autonomia para inserir atividades e/ou técnicas diversas da metodologia da escola. No entanto, os exemplos citados para essa prática se limitam ao uso de músicas, jogos etc; sem, contudo, verificarmos um

objetivo claro de aprendizagem, mas uma busca por sair da “mesmice” das aulas, como expressam A4 e A5 em seus relatos.

Na escola A, os professores afirmam que a inserção de atividades diferentes é destinada às aulas pares, as quais são aulas de revisão e de prática do conteúdo aprendido nas lições anteriores, pois nas aulas ímpares a aula é de apresentação de conteúdo novo e o tempo é limitado (A2, A5).

Na escola B, B1 admite que haja liberdade em sua prática, mas procura desenvolver atividades dentro do método adotado pela escola. Já B2 refere-se apenas à possibilidade do uso de músicas e jogos. B3 e B4 foram os únicos professores que parecem inserir atividades a partir das necessidades dos alunos; B3, por perceber deficiências quanto ao trabalho com a gramática, afirma utilizar um material próprio à parte. B4, por sua vez, embora afirme que de um modo geral procura seguir as atividades do livro, às vezes realiza um trabalho com símbolos fonéticos, além de atividades que exercitem a memória de curto prazo e atividades de vocabulário destinadas aos alunos visuais. Observa-se, pois, que B4 é o professor que demonstra ter uma maior consciência do propósito das atividades que insere diversas daquelas propostas pelo método ou pelo material da escola. Vale reiterar que B4 é o participante com o maior nível de escolaridade de todos os participantes, pois possui licenciatura em Letras-Inglês e é especialista na área de ensino de língua inglesa.

Com o intuito de compreender o papel desempenhado pelo material didático, em especial o do livro didático, em relação à prática do professor, inserimos a quinta pergunta.

Pergunta 05: Em sua opinião, qual o papel exercido pelo livro didático e/ou por outros recursos didáticos sobre a orientação da sua prática?

PROFESSOR	RESPOSTA
A1	Necessário, mas não primordial. Se o professor não tiver segurança e conhecimento suficientes para passar o conteúdo, os livros podem ser o professor da sala.
A2	É interessante que haja uma explanação da metodologia, mas por vezes nos sentimos amarrados a ela, o que torna a aula monótona depois de vários dias fazendo a mesma coisa. Portanto, mesmo seguindo as orientações metodológicas o professor precisa se sentir livre para adaptar sua aula a realidade da turma.
A3	O livro didático tem como papel principal auxiliar o aprendizado do aluno não

	só dentro mas também fora da sala de aula através da resolução de suas atividades.
A4	O livro é muito bom pra mim, que não sou professora de formação, pois orienta os procedimentos que eu tenho que fazer. As aulas são estruturadas e, ainda que o professor precise preparar alguns pontos, é diferente de ter que organizar a aula inteira.
A5	Na escola, o livro didático é a base de tudo. Não há como realizar a aula sem o livro, pois ele traz toda a sequência da aula e as frases que devem ser praticadas.
A6	É notório que a maioria dos alunos absorve o conteúdo mais rápido e constroem um vocabulário para uma conversa livre e básica bem mais rápida que em outros cursos com outra metodologia.
B1	O livro didático traz as peças que devem ser usadas, mas a forma de montar cabe ao professor.
B2	O papel do livro didático deve enfatizar linguagem de comunicação, foco em como as pessoas expressarão suas intenções, sentimentos e emoções para benefício próprio.
B3	Guiar o professor e deixar os conteúdos mais lineares seguindo uma ordem lógica.
B4	Acredito que se trata de um pacote de atividades voltadas para o cotidiano que ajuda o aluno praticar a língua estrangeira. Além disso, o livro didático dá um norte ao professor, orientando-o no que deve ser ensinado e como deve ser trabalhado em cada atividade. Entretanto, penso que o professor não precisa seguir todas as atividades do seu guia, bem como suas instruções.

Quadro 19: resposta dos professores à pergunta 05.

Podemos notar, por meio da resposta dos professores, que ao livro didático é atribuído um papel muito importante, mas que há também uma precaução em não fazer do seu uso a base do processo de ensino e aprendizagem. O professor A1 relata que embora o LD seja necessário, é importante que o professor tenha segurança o suficiente para não permitir que boa parte do seu trabalho seja realizado pelo material. O participante A2 parece desabafar o seu desconforto com a natureza prescritiva do material, o qual contém orientações metodológicas, e admite a necessidade de o professor intervir sobre a sua prática de forma emancipatória a partir do contexto em questão. Já A3 ressalta a importância do LD para a aprendizagem, uma vez que o seu uso permite que o aluno tenha mais autonomia dentro e fora

de sala de aula.

O depoimento de A4 corrobora as ideias de Ur (1995) e Silva (2009), apresentadas no item 1.1.4, sobre a relação entre o livro didático e a prática do professor, de que o LD pode se caracterizar como um guia e um suporte para os professores sem experiência e sem formação na área. Por reconhecer que possui deficiências por não ser professor de formação, A4 enfatiza a importância que o livro didático tem sobre a sua prática e como ele facilita o seu trabalho, visto que as aulas já estão previamente planejadas e há uma orientação quanto aos procedimentos a serem realizados. O relato de A5 é um pouco mais extremista, pois ele afirma que o livro é a “base de tudo” e que não há como dar prosseguimento às aulas sem o material. Já A6 não se refere ao material utilizado, mas à metodologia e, como se o livro representasse o método adotado, tece considerações sobre a sua superioridade em relação às metodologias adotadas em outras escolas. Observa-se que o discurso de A6 está sempre voltado para a apreciação dos procedimentos, dos recursos e do método adotados, o que, a nosso ver, recebe influência do fato de o professor ser também aluno da escola, ou seja, muitas das crenças que carrega sobre ensino e aprendizagem são oriundas desse contexto escolar.

Em seu discurso, B1 utiliza uma metáfora para se referir ao papel do livro didático e do professor e, embora reconheça a importância do material, atribui ao professor a decisão sobre qual seria a melhor forma de atuação. B2, por sua vez, parece referir-se às exigências que o livro deve cumprir com relação aos objetivos de aprendizagem do aluno. B3 reconhece que o livro didático facilita a sequenciação do conteúdo e facilita o trabalho do professor. B4 atribui ao LD um duplo papel de facilitador, tanto da aprendizagem do aluno quanto do trabalho do professor, devido ao seu caráter orientador. Contudo, reconhece que o professor não necessita seguir à risca todas as instruções contidas nesse material.

As perguntas 6, 7 e 8 foram elaboradas com o intuito de investigar se os professores adotam uma postura crítico-reflexiva de sua prática. Na sexta pergunta, indagamos se há o hábito, entre os docentes abordados, de refletir sobre a ação realizada a fim de promover mudanças que promovam a aprendizagem dos alunos, conforme apresentado a seguir.

Pergunta 06: Você tem o costume de refletir sobre a sua ação em sala de aula a fim de buscar

possíveis soluções para as dificuldades e os conflitos enfrentados?

PROFESSOR	RESPOSTA
A1	Às vezes, faço como forma de autoavaliação. Também recebo e dou <i>feedbacks</i> aos meus alunos.
A2	Às vezes o faço buscando melhorar a mim e a minha atuação em sala.
A3	Sim. Sempre procuro a melhor forma de passar o conteúdo abordado para os aprendizes da forma que mais se adequa a eles.
A4	Sim. Todas as vezes penso em coisas pra melhorar minha prática em sala de aula, a aprender a lidar com os diferentes níveis e pessoas.
A5	Sempre.
A6	Sim. A cada semestre percebo como lidar melhor com as dificuldades dos alunos, então eu sempre estou prevendo as possíveis dúvidas para explicar antes mesmo que elas apareçam.
B1	Sempre. Quando eu pego níveis de turmas que já havia pego antes como o básico II, é possível prever alguns erros, alguns problemas e pensar em alternativas.
B2	Sim. Sempre.
B3	Sim.
B4	Sim, sou um pouco autocrítico. Acredito que quanto mais é conhecida uma atividade pelo professor, melhor ela é explicada em turmas seguintes e, conseqüentemente, melhor executada também pelos alunos, embora sendo inéditas para eles. Porém, devo confessar que ultimamente estou sem tempo para tentar aprimorá-las, especialmente aquelas que eu mesmo desenvolvo.

Quadro 20: resposta dos professores à pergunta 06.

Observa-se que a maioria dos professores respondeu afirmativamente. Embora A1 afirme que às vezes realiza essa prática, ele enfatiza que aproveita esse procedimento como avaliação. Já B4, apesar de reconhecer a importância de se refletir sobre a sua ação no intuito de gerar transformações, assume estar sem tempo para realizar esse tipo de prática. Outro participante, A2, com o curso de Letras-inglês em andamento, também afirma que às vezes realiza a reflexão sobre a sua prática, mas com o objetivo de buscar crescimento pessoal e profissional, o que não é suficiente para caracterizar uma busca pela transformação da prática pedagógica.

No entanto, observamos um interesse maior entre os professores sem formação específica no ensino de línguas em refletir sobre a própria prática para desenvolvê-la, conforme o discurso apresentado por A4, A6, B1 e B2. Acreditamos, pois, que essa

constatação reflita a necessidade que esses professores têm de suprir as deficiências existentes, como “aprender a lidar com os diferentes níveis e pessoas” (A4); “lidar melhor com as dificuldades dos alunos” (A6); “prever alguns erros, alguns problemas e pensar em alternativas” (B1).

Contudo, essa prática crítico-reflexiva ainda é embrionária, pois a tentativa em si ainda é baseada nas crenças do que os professores acreditam que possa favorecer a sua prática, sejam elas oriundas de suas próprias vivências, da convivência com outros professores ou daquelas estabelecidas pela cultura da própria instituição.

Assim, julgamos relevante investigar se os professores adotam uma abordagem colaborativa durante os treinamentos realizados pelas escolas, ou em outro momento, uma vez que a prática colaborativa é apontada como uma possibilidade de gerar oportunidades de reflexão, de crítica e de negociação entre os participantes de discussões conduzidas na escola. A colaboração, na verdade, é

vista como uma tarefa de construção conjunta, através da qual tanto o coordenador quanto o professor buscam oportunidades iguais para apresentar e discutir criticamente valores, significações, teorias de ensino e aprendizagem, numa tentativa de entender, questionar, explicar, interpretar e expandir os assuntos envolvidos no contexto, na realidade e na prática encontrados na sala de aula. (ROMERO, 2009)

A partir dessa interação com o outro é que se constitui o profissional autorreflexivo (MAGALHÃES, 2002a *apud* CRISTOVÃO, 2009). Por esse motivo, inserimos a sétima pergunta da nossa entrevista, conforme exposto a seguir.

Pergunta 07: Você tem o hábito de compartilhar (com o seu coordenador e/ou com outros professores) as suas experiências positivas e negativas vivenciadas em sala de aula com o objetivo de contribuir para a sua formação e a dos demais envolvidos?

PROFESSOR	RESPOSTA
A1	“Muito, inclusive há reuniões pedagógicas para isso.”
A2	“Sim, temos um espaço reservado para essa prática no momento da reunião de professores.”
A3	“Sim.”
A4	“Sim, as positivas porque são importantes de serem compartilhadas para que sejam repetidas por mim e pelos outros. E as negativas para que possa ser

	discutida a fim de achar soluções para os problemas.”
A5	“Sim. Sempre comento com outros professores as dificuldades encontradas e compartilhamos algumas alternativas encontradas para determinados problemas. Há também reuniões quinzenais para que alguns pontos sejam discutidos, mas sei que há determinados parâmetros que não podem ser mudados.”
A6	“Sim. Sempre compartilho com os coordenadores, pois assim eles já passam para os meus colegas o que for mais interessante para eles.”
B1	“Bastante. Eu divido atividades extras e apoio professores com dificuldades.”
B2	“Sim, nas reuniões pedagógicas entre coordenação e professores.”
B3	“Sim.”
B4	“Sim, acho isso importante. Todavia procuro escutar mais meus colegas do que compartilhar minhas experiências com eles. Aprendo muito quando ouço experiências de outros professores, tanto as positivas quanto as negativas.”

Quadro 21: resposta dos professores à pergunta 07.

Como podemos observar, os professores de ambas as escolas afirmam haver o hábito, seja entre coordenadores e professores, ou apenas entre professores, de compartilhar experiências com o objetivo de desenvolver a prática e amenizar algumas dificuldades. Os professores A1 e A2 apontam as reuniões pedagógicas como um espaço destinado para a realização dessa troca de informações e experiências. Contudo, A5 afirma que embora na escola A ocorram reuniões quinzenais para que algumas questões sejam discutidas, determinados parâmetros já estabelecidos pela escola não podem ser mudados. Enfatiza-se que o diálogo é essencial para que ocorra o processo de reconstrução da prática pedagógica e esse processo, conforme Horikawa (2004, p.104), é a meta primordial da ação reflexiva e deve ser construída dialogicamente. Os professores A4 e A5 focam bastante no compartilhamento de experiências entre professores, mas A6 já busca orientação juntamente à coordenação e espera que ela repasse aos outros professores o que considerar pertinente.

Na escola B, B2 também afirma haver reuniões entre coordenadores e professores para discutir aspectos relacionados à prática docente. O professor B4 enfatiza a troca de materiais e de possíveis soluções para determinados conflitos.

Cristovão (2009, p.181) atenta para o fato de que o objetivo da colaboração é

refletir sobre o novo e o velho a partir de questionamentos sobre determinados valores e ações problematizando as escolhas realizadas. Assim, por meio dos possíveis conflitos existentes na relação entre professores e coordenadores, por exemplo, as negociações são tidas como ferramentas que possibilitam a formação contínua do professor por meio das quais “repensam-se os papéis do professor, dos alunos e do material didático, e transformações começam a ocorrer” (CRISTOVÃO, 2009, p. 182).

Observa-se, a partir do discurso dos professores, que o treinamento inicial realizado nas escolas parece ter como foco a apresentação da metodologia e do material da escola, mas que as reuniões pedagógicas, embora ainda apresentem limitações, caracterizam-se como um evento interativo propício para a realização do processo reflexivo. Reconhecemos que embora a investigação das interações realizadas durante as reuniões pedagógicas não seja o foco dessa pesquisa, poder-se-á explorar esse objeto de estudo em pesquisas futuras em contextos semelhantes aos apresentados aqui.

Na oitava pergunta, questionamos se os professores gostariam de realizar um trabalho mais livre e criativo em sala de aula. Essa indagação foi realizada com o intuito de possibilitar ao professor expressar-se livremente sobre possíveis limitações encontradas nos contextos institucionais em foco nesta pesquisa.

Pergunta 08: Você gostaria de realizar um trabalho mais livre e criativo em sua sala de aula?

PROFESSOR	RESPOSTA
A1	Sim, mas nem sempre, pois não há tempo suficiente para planejar essas aulas e também devido ao fato de que devo seguir um conteúdo programático específico da escola em que trabalho.
A2	Sim, pois acredito que a aula se torna mais interessante se o conteúdo está próximo da realidade do aluno, este se sente mais envolvido e participativo.
A3	Sim. Por mais que tenha empatia pelo método, creio que um pouco mais de liberdade em sala pudesse melhorar o desempenho em algumas turmas.
A4	Sim, pois dessa forma os alunos não cansam da metodologia.
A5	Acho que já procuro realizar um trabalho livre e criativo a partir do contexto em que atuo, contudo, algumas limitações sempre existirão.
A4	Não.
B1	Acredito que já tenho autonomia. O material é um guia, mas algumas modificações podem ser feitas, contanto que não destoem muito da metodologia da escola.

B2	Sim. Busco sempre trabalhar de maneira criativa.
B3	Na verdade, eu acho que já tenho autonomia suficiente onde eu trabalho.
B4	Sim, mas sempre tive a liberdade de realizar minhas próprias atividades. Geralmente uso as instruções das atividades extras do guia do professor quando estou sem criatividade, pois me ajuda bastante.

Quadro 22: resposta dos professores à resposta 08.

Na escola A, A1, A2, A3 e A4 responderam afirmativamente à nossa indagação. Contudo, A1 mencionou que nem sempre é possível realizar um trabalho mais livre e criativo. Os motivos seriam a falta de tempo em planejar as aulas e o fato de que há um conteúdo programático a ser seguido conforme a orientação da escola. A2 já acredita que por meio de um trabalho mais livre o professor poderia tornar a aula mais próxima da realidade do aluno, o que melhoraria o seu desempenho. A3, por sua vez, refere-se a uma limitação do método, pois reconhece que em determinados contextos a intervenção do professor é necessária; A4 já aponta para o fato de que a utilização de um determinado método torna as aulas repetitivas e desestimulantes para os alunos. Apesar de A5 acreditar que já procura realizar um trabalho diferenciado no contexto em que atua, reconhece que algumas limitações sempre existirão. A6 foi o único participante a responder negativamente a pergunta e não realizou demais comentários.

Na escola B, todos os professores consideram já possuir autonomia o suficiente para intervir em suas aulas. Contudo, B1 reconhece a natureza prescritiva do material didático e que as adaptações não podem destoar muito do método da escola; já B4 admite que embora desenvolva suas próprias atividades, o material auxilia bastante nos casos em que o professor não pré-determinou nenhuma sequência didática a ser realizada.

Não é suficiente, porém, apenas identificar as crenças dos professores, uma vez que é preciso indagar a respeito das razões pelas quais eles desenvolveram determinadas crenças, quais as implicações de os professores as possuírem e se agem de acordo com elas (BARCELOS, 2001; SILVA, 2005).

Assim, em seguida, a partir dos dados apresentados nestas duas primeiras seções, realizaremos, enfim, um comparativo entre as crenças e a prática docente dos quatro professores cujas aulas foram observadas, A1, A2, B1 e B2.

4.3 RELAÇÃO ENTRE AS CRENÇAS E A PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES OBSERVADOS

Conforme o exposto no capítulo II – Metodologia, dos dez professores participantes do nosso estudo, quatro deles tiveram suas aulas observadas, dois professores de cada escola, com o objetivo de contrapormos suas ações e suas crenças. O critério de seleção utilizado foi o maior tempo de atuação no curso e o interesse em participar da nossa pesquisa.

Conforme exposto nas seções anteriores, as duas escolas fazem uso de método prescrito. Na escola A, durante uma conversa informal com a coordenadora pedagógica do curso, conforme apresentado no item 2.2.1, ela nos relatou que o método adotado é próprio, baseado na PNL com foco na comunicação. Por isso, os professores passam por um treinamento teórico-prático, obrigatório, durante o qual aprendem os procedimentos básicos do método, assim como as técnicas de correção dos erros dos alunos, as quais também são padronizadas. Na escola B, adota-se a metodologia comunicativa com foco nas quatro habilidades. De acordo com o participante B3, em resposta à segunda pergunta da nossa entrevista, utiliza-se também o modelo ESA (*Engage, Study, Activate*) de Harmer (1998), brevemente explicado no tópico 3.2.

Conforme discutido no tópico 1.2.2 do capítulo I, também são características das escolas franquedadas, além da adoção de uma metodologia específica, o destaque dado ao plano didático da escola e ao livro-texto, assim como o uso ou não da LM em sala de aula. Além dessas características, constatamos também, por meio das nossas conversas informais com os professores e de nossas demais interações durante o processo de coleta de dados, que as duas escolas oferecem aos alunos o serviço de reposição de lições. Essas aulas acontecem em outros horários, em turmas de mesmo nível, sendo possível que as aulas sejam ministradas por outros professores, ou, caso o aluno prefira, em uma aula exclusivamente para ele. Por isso, as aulas são previamente planejadas e o professor não pode fugir completamente do conteúdo previsto, uma vez que ele está sujeito a receber alunos de outras turmas em busca da reposição de uma aula específica.

Assim, a princípio, é esperado que encontremos muitas divergências entre as

crenças dos professores e suas ações, uma vez que a prática pedagógica desses profissionais, devido à natureza do ambiente educacional em questão, é, muitas vezes, reflexo do sistema de crenças dos administradores da instituição e/ou dos elaboradores do material didático, não propriamente do que o professor acredita que seja mais adequado em sua sala de aula.

Contudo, mesmo que a margem de autonomia dos professores em contexto de cursos de idiomas seja limitada, ela ainda pode ser utilizada de forma a promover o desenvolvimento do trabalho docente. Dessa forma, torna-se relevante conhecer as crenças do professor, as crenças que circundam o contexto da escola e, nos casos em que essas crenças se oponham, qual delas prevalece e quais as suas influências sobre a prática pedagógica do professor.

Ressalta-se que não nos deteremos à análise de todos os dados colhidos durante as nossas observações de aula, mas apenas aos dados mais relevantes para as respostas às nossas perguntas de pesquisa, apresentadas na introdução deste estudo.

Para isso, selecionamos algumas das crenças apresentadas por cada professor, a partir dos dados do questionário e da entrevista, e as comparamos com a sua prática, conforme o registrado no protocolo de observação de aulas.

4.3.1 Análise das aulas dos professores atuantes na escola A

A seguir, apresentamos uma análise das aulas dos dois professores observados, A1 e A2, além da comparação entre algumas das crenças inferidas de cada professor com alguns aspectos pertinentes da prática.

4.3.1.1 Relação entre as crenças e a prática docente de A1

Conforme exposto no protocolo de observação de aulas, foram observadas 4 h/a do professor A1, em uma turma de nível básico III.

No quadro a seguir, a partir da definição de crenças de Barcelos (2006), adotada neste estudo, conforme exposto no tópico 1.2.1 (definição de crenças), apresentamos as principais crenças do professor A1 obtidas por meio do questionário e da entrevista realizada.

Crenças do professor A1

1. Metodologia de ensino são as técnicas ou procedimentos comuns em uma escola cujo objetivo é desenvolver práticas e habilidades.
2. O método adotado pela escola A é o método áudio-oral e o método de gramática e tradução.
3. Sigo totalmente a metodologia adotada pela escola na qual leciono.
4. Identifico-me com a metodologia adotada na escola em que leciono.
5. Discordo que as metodologias de ensino de LE estejam ultrapassadas.
6. Julgo necessário que o professor conheça as metodologias de ensino.
7. É importante que o professor se identifique com a metodologia utilizada.
8. Uma base metodológica bem definida é essencial para a aprendizagem dos alunos.
9. A adoção de uma metodologia de ensino não limita a prática do professor.
10. Há como classificar a metodologia adotada na escola em que ensino.
11. Tenho liberdade para realizar as adaptações metodológicas necessárias na minha sala.
12. O foco do treinamento está nas práticas e metodologias adotadas pela escola em relação aos diferentes níveis de turmas e semestres que ela oferece.
13. Há rotinas a serem seguidas impostas pela escola.
14. Utilizo atividades extras para reforçar algum conteúdo.
15. Peço autorização da coordenação para realizar atividades extras.
16. O livro didático é necessário, mas não primordial.
17. Se não for utilizado com segurança, o livro pode se tornar o professor da sala.
18. Utilizo a reflexão sobre a minha prática como uma forma de autoavaliação.
19. Acho importante dar e receber *feedback* em sala.
20. Nem sempre há tempo o suficiente para realizar um trabalho mais livre e criativo.

Quadro 23 - Crenças do professor A1

A partir do quadro acima, depreende-se que A1 considera a sua prática como sujeita aos moldes do sistema de franquias, pois reconhece que a instituição adota uma metodologia específica, que há uma rotina a ser seguida em sala de aula e de que necessita de autorização para realizar determinadas atividades, conforme apontam as crenças 1, 2, 10, 12, 13 e 15. Além disso, por meio das crenças 5 e 6, admite a importância das metodologias de ensino e, na crença 3, afirma seguir totalmente a metodologia da escola em que atua.

O professor demonstra também se identificar com a abordagem de ensino da escola, como apontam as crenças 4 e 7, e que há a necessidade de uma base metodológica bem definida para que ocorra a aprendizagem dos alunos, como mostra a crença 8.

Infere-se que A1 acredita que a adoção de uma metodologia não chega a limitar a

prática do professor, conforme as crenças 9, 11 e 14. Contudo, percebe-se que o professor não adota uma prática realmente crítico-reflexiva, pois, de acordo com a crença 18, o foco de sua reflexão não está diretamente relacionado à transformação de suas ações. Além disso, de acordo com a crença 20, ele demonstra uma possível estagnação da sua prática, a qual pode ser ocasionada pela árdua rotina de trabalho imposta ao professor e/ou pela comodidade em ter todas as aulas previamente planejadas.

Quanto à sua prática, na primeira aula observada, notamos que os alunos ainda estavam se adaptando ao professor e às exigências do novo semestre. Ressalta-se que todas as observações foram realizadas entre os meses de agosto e setembro de 2015, o que coincidiu com o início do semestre letivo das duas escolas.

Inicialmente, observamos que o professor evitou ao máximo utilizar a LM. Por esse motivo, os alunos pareciam não entender o professor e indagavam entre si sobre as instruções das atividades. Ao notar a confusão entre os alunos, o professor justificou que esse semestre se diferenciava dos dois primeiros pelo fato de não haver a tradução das frases do livro e de que as aulas tinham que ser ministradas inteiramente na língua-alvo. Ou seja, verificamos que a utilização ou não da L1, mesmo que de forma limitada, não é um critério definido pelo professor, mas imposto pela escola. Após a aula, contudo, em uma conversa informal, o professor mencionou que em turmas iniciais de primeiro e segundo semestre, embora a L1 seja bastante utilizada, ele procura inserir ao máximo o uso da LE em sala para que os alunos já cheguem habituados a utilizar apenas LI em sala no terceiro semestre. Contudo, essa prática não é comum entre todos os profissionais, o que causa dificuldades em trabalhar com determinados alunos já habituados a usarem exaustivamente a tradução em sala de aula.

Durante as atividades, o professor teve um papel central na aula, sendo o modelo a ser seguido. Observamos também um foco muito maior nas estruturas do que no significado dos enunciados, por meio da repetição oral sistemática do vocabulário e de sentenças-modelo, algumas das principais características do método *Áudio-oral*, conforme Menegazzo & Xavier (2004, p. 118).

Na segunda aula, conforme detalhado no protocolo de observação de aulas, foi realizada a lição 64 do livro e, como todas as lições pares do material, trata-se de uma aula de revisão de conteúdo. Assim, diferentemente das aulas ímpares, as quais trazem vocabulário

novo e uma estrutura gramatical nova, conteúdo do qual o professor não pode se abster em concluir, visto que as aulas obedecem a uma sequência, as aulas pares possibilitam uma maior autonomia ao professor.

Ressalta-se, porém, que essas aulas também estão previamente planejadas, mas cabe ao professor seguir a sequência tal qual aparece no livro ou realizar as adaptações que julgar necessárias. Neste dia, o professor já iniciou a aula informando aos alunos que não seguiria a rotina de corrigir a atividade de casa, pois eles realizariam outra atividade. Em seguida, o professor ditou algumas expressões que poderiam ser utilizadas no dia-a-dia da sala de aula e pediu para que os alunos as escrevessem e, logo após, contextualizou o uso de cada uma delas e ressaltou a importância do uso dessas expressões em sala.

Além de alterar a atividade de *warm-up* da aula, na ausência de lousas em sala, o professor utilizou cartolinas como suporte para escrever, visto que na aula anterior alguns alunos mostraram dificuldades em acompanhar a soletração do vocabulário apresentado pelo professor. Ademais, nesta aula, notamos que o professor teve a iniciativa de pular algumas etapas da sequência de aula do livro, talvez para dar destaque àquelas que ele considera mais pertinentes a partir do contexto em questão.

Contudo, de um modo geral, o professor foi bem fiel ao cumprimento das atividades propostas pelo material, as quais eram compostas basicamente por diálogos e exercícios repetitivos (*drills*), assim como substituição, contração, expansão e transformação de frases. Além disso, encontramos também traços do método Direto, conforme Gonçalves (2011), uma vez que a LM foi evitada e, a gramática, ensinada de forma indutiva, por meio da prática intensa; houve também a utilização de perguntas e respostas em forma de diálogos para que as estruturas apresentadas fossem fixadas.

A terceira e a quarta aula foram geminadas, conforme explicado no protocolo de observação de aulas. O professor iniciou a terceira aula com uma atividade de música, a qual teve como objetivo apenas o trabalho com a pronúncia e a atividade de *listening*. Em seguida, deu prosseguimento à lição 65, a qual seguiu a mesma sequência da aula 63, diferenciando-se apenas pelo conteúdo ministrado. Após a finalização da aula, houve um intervalo e iniciou-se a lição 66, uma aula de revisão de conteúdo. As duas aulas, contudo, foram compostas basicamente por atividades de leitura, repetição de frases e de construção e reconstrução de sentenças.

Embora siga o material do professor, observamos que A1 o utiliza para checar a atividade a ser realizada, mas não o usa como um roteiro, elaborando, inclusive, adaptações de forma a corrigir os erros dos alunos sem, contudo, tornar a aula demasiadamente monótona, o que converge com as crenças 16 e 17.

Notamos também que nessa última lição os alunos se mostraram mais próximos do professor, visto que ele interagiu bastante com os alunos em língua materna, o que foge às prescrições do material, o que nos pareceu uma tentativa de estabelecer um vínculo afetivo com os alunos. Destaca-se que nas aulas observadas anteriormente eles se referiam à antiga professora como um modelo, retomando, por exemplo, orientações dadas por ela no semestre anterior.

Observamos que as características metodológicas identificadas na atuação de A1 convergem com aquela apresentada no questionário. Além de demonstrar se identificar com a abordagem de ensino adotada pela franquia, o professor evidencia conhecê-la bem, o que facilita a administração do tempo nos casos de alteração da sequência de aula, visto que as atividades da lição foram elaboradas para durar exatamente 1 hora. Notamos também que embora o professor faça uso da margem de autonomia que lhe é disponibilizada, quando difere do roteiro de aula, as atividades realizadas nem sempre apresentam um propósito pedagógico claro, o que pode sinalizar o intuito do professor de apenas tornar a aula mais dinâmica e menos enfadonha para os alunos.

Constatamos, pois, que, de um modo geral, há coerência entre as crenças e a prática do professor A1, embora suas ações possam ser revistas de forma a realmente possibilitar uma reconstrução de sua prática pedagógica.

4.3.1.2 Relação entre as crenças e a prática docente de A2

Quanto ao professor A2, observamos aulas em turmas e níveis diferentes, sendo 2 h/a em uma turma de nível iniciante para adultos e 2 h/a em uma turma de nível intermediário para adolescentes, totalizando 4 h/a.

Abaixo, apresentamos as principais crenças de A2, inferidas a partir dos dados coletados

Crenças do professor A2

1. Metodologia de ensino são métodos de abordagem que auxiliam o professor em sala de aula e que são fundamentados em teorias de ensino consistentes criadas através da pesquisa.
2. A escola adota uma metodologia própria baseada na Programação Neurolinguística, mas fica muito perceptível algumas características do método behaviorista.
3. Sigo totalmente a metodologia adotada pela escola na qual leciono.
4. Identifico-me com a metodologia adotada na escola em que leciono.
5. Discordo de que o método adotado defina a aprendizagem do aluno.
6. Não acredito que as metodologias de ensino de línguas estrangeiras estejam ultrapassadas.
7. Julgo necessário que o professor conheça as metodologias de ensino de LE.
8. É importante que o professor se identifique com a metodologia utilizada.
9. Uma base metodológica bem definida não é essencial para a aprendizagem dos alunos.
10. A adoção de uma metodologia de ensino limita a prática do professor.
11. Acredito que a metodologia a partir da qual eu aprendi uma LE seja a mais apropriada para se trabalhar.
12. Há como classificar a metodologia adotada na escola em que ensino.
13. Considero o manual do professor como um método, pois ele apresenta todos os procedimentos que devo realizar em sala de aula.
14. Discordo que caiba ao professor realizar as escolhas metodológicas mais adequadas a partir do seu contexto de atuação.
15. Tenho liberdade para realizar as adaptações metodológicas necessárias na minha sala.
16. Quando não concordo com algum procedimento imposto pela rotina da escola, tento segui-lo mesmo assim e/ou tento adaptá-lo a realidade da sala de aula.
17. O professor precisa se sentir livre para adaptar sua aula a realidade da turma.
18. A aula se torna mais interessante se o conteúdo está próximo da realidade do aluno.
19. Por vezes nos sentimos amarrados à metodologia, o que torna a aula monótona depois de vários dias fazendo a mesma coisa.

Quadro 24 – Crenças do professor A2

A partir da definição de metodologia apresentada por A2, nos parece que o professor se refere à existência do ecletismo metodológico presente em uma abordagem de ensino, pois conceitua o termo como “métodos de uma abordagem”.

Na crença 12, ele nega que não haja como identificar a metodologia da escola e, na crença 2, apesar de o professor seguir o discurso de que a metodologia adotada é própria e baseada na PNL, ele reconhece que, na verdade, há muitas características do método Áudio-Oral nesta metodologia, com a qual o professor revela se identificar, conforme as crenças 3, 4

e 8. Além disso, A2 assume que o material didático possui um caráter prescritivo, uma vez que apresenta os procedimentos a serem realizados em sala, consoante a crença 13.

Na crença 11, o professor concorda que a metodologia com a qual aprendeu a LE seja a mais apropriada para se trabalhar, ou seja, o ECLE, conforme o quadro 8. No entanto, como apontam as crenças 5 e 9, o professor não considera que o método adotado possa definir a aprendizagem dos alunos, embora reconheça que as metodologias de ensino não estejam ultrapassadas e que é importante que o professor as conheça, conforme as crenças 6 e 7.

Apesar de defender a importância das metodologias de ensino, de acordo com a crença 10, o professor admite que a adoção de uma metodologia limite a prática do professor, entendimento que é atestado na crença 19, na qual o professor desabafa que por vezes se sente “amarrado à metodologia”, o que torna as aulas enfadonhas.

Ainda assim, na crença 14, A2 concorda que não cabe ao professor realizar as escolhas metodológicas mais adequadas a partir do seu contexto de atuação, embora, de acordo com a crença 15, afirme que tenha liberdade para realizar as adaptações metodológicas necessárias em sua sala de aula, o que pode sinalizar uma incerteza quanto aos limites de sua margem de atuação. Talvez, por esse motivo, conforme a crença 16, mesmo que não concorde com algum procedimento imposto pela rotina da escola, o professor tente segui-lo mesmo assim e/ou tente adaptá-lo a realidade da sala de aula.

De acordo com a crença 18, A2 defende que a aula se torna mais interessante se o conteúdo está próximo da realidade do aluno e, na crença 17, admite a necessidade de se sentir livre para adaptar sua aula à realidade da turma. Acreditamos que essa crença reitera que ele não está certo sobre a liberdade em agir de acordo com os seus princípios no contexto em que atua.

Conforme detalhado no protocolo de observação de aulas, acompanhamos as duas primeiras aulas de A2 em uma turma de nível básico I. Nesta ocasião, pudemos observar as lições 5 e 6, ou seja, uma aula de apresentação de conteúdo e uma aula de revisão. Notamos que a sequência das aulas se assemelhou àquela apresentada por A1, contudo, no nível básico I, o professor se comunica com os alunos em português e trabalha basicamente com a tradução e com a repetição das frases traduzidas, como também com o exercício de transformação, extensão e substituição de sentenças. Além disso, o vocabulário é ensinado por meio de listas de palavras isoladas, as quais, após a prática de leitura, são trabalhadas em

frases que o professor dita em português para que os alunos traduzam em coro.

Dessa forma, de acordo com a descrição de alguns métodos tradicionais, apresentada no tópico 1.1.1 do capítulo I, aportes teóricos, notamos muitas características do método de Gramática e Tradução, conforme Paiva (2012), no semestre inicial do curso básico da escola A. Contudo, há também alguns traços do método Áudio-Oral, como a prática mecânica e repetitiva de estruturas linguísticas e de vocabulário e o papel do professor como figura central, a qual deve ser tida como um modelo por parte dos alunos.

Durante as duas aulas observadas na turma, o professor comportou-se como um mero aplicador da metodologia da escola, sendo que ele nitidamente seguiu toda a sequência didática do *Teacher's Guide* (livro na versão do professor), lendo inclusive as frases em português sugeridas no livro, as quais deveriam ser traduzidas pelos alunos.

Dessa forma, inicialmente, encontramos dificuldades em relacionar as crenças do professor A2 com a sua prática. Contudo, a postura do professor justifica-se por meio das crenças 13, 14, 16 e 19, nas quais ele enfatiza o seu papel de técnico e defende a impossibilidade de realizar um trabalho inteiramente livre.

As outras duas aulas de A2, conforme explicado no apêndice D, foram observadas em uma turma de nível intermediário II para adolescentes. Neste nível, as aulas já são realizadas inteiramente em inglês, mas observamos que a estrutura das aulas se repete: correção da tarefa de casa nos primeiros 10-15 minutos da aula, conteúdo novo nas lições ímpares e revisão nas lições pares. O professor manteve a mesma postura observada nas duas primeiras aulas e, além de um comportamento enrijecido, se mostrou distante dos alunos. Na primeira aula, mesmo a maioria dos alunos não tendo feito a lição de casa, ele realizou a correção normalmente, com a participação de apenas dois dos cinco alunos presentes. Em seguida, deu prosseguimento à sequência de atividades presente no livro, e a aula, quase que inteiramente, foi composta pelas atividades de leitura do vocabulário e das frases presentes no livro, seguida pela repetição dos alunos e pela transformação, substituição, expansão e contração das sentenças ditadas pelo professor.

Na aula seguinte, uma lição par, apesar de guiar-se quase que inteiramente pelo livro didático e de realizar atividades de repetição mecânica, o professor pareceu ministrar as atividades em sala com maior autonomia e dinamicidade, realizando atividades em pares e instigando os alunos a se expressarem na LE. Além disso, buscou focar nas quatro

habilidades, realizou mímica e utilizou a parede de vidro da sala como suporte para escrever e desenhar com o intuito de sanar dúvidas de vocabulário.

Observamos, pois, que o professor A2 parece sentir-se mais à vontade para realizar a sua prática pedagógica nas lições pares, por essas serem menos “engessadas”, ou seja, por possibilitarem que o professor se sinta mais livre para intervir sobre as atividades realizadas. Acreditamos também que as atividades propostas nessas lições estejam mais próximas das características da abordagem comunicativa, pois as aulas pares oferecem a possibilidade de diversificar as atividades, como o trabalho em pares e em grupo, a dramatização e por haver um foco maior no significado e não na estrutura, uma vez que o objetivo dessas aulas é pôr em prática o conteúdo aprendido em lições anteriores por meio da comunicação.

Constatamos a influência da crença 11 na prática de A2, visto que o professor se sente mais à vontade para intervir sobre a sua prática, refletindo, inclusive, sobre sua ação, ao realizar um trabalho próximo daquele vivenciado durante suas experiências como aluno de LE. Essa constatação corrobora a crença 17, na qual o professor defende a necessidade de o professor se sentir livre para poder imiscuir-se.

De forma geral, percebe-se que também há harmonia entre as crenças de A2 e suas ações. O professor denota conhecimento das limitações impostas pelo seu contexto de atuação e também dos empecilhos que limitam o seu papel de professor como sujeito crítico e reflexivo.

A partir das aulas observadas, verificamos que a metodologia da escola A é composta, na verdade, por uma mescla de metodologias tradicionais. Nos níveis iniciais, a escola adota dois métodos centrados na linguagem (KUMARADIVELU, 2003), o método de Gramática e Tradução e o método Áudio-Oral. Já nas aulas observadas nas turmas de nível intermediário, predominam os procedimentos do método Áudio-Oral e do método Direto. Além disso, o livro didático exerce uma influência muito grande sobre a prática do professor, uma vez que todas as aulas já vêm previamente preparadas e com uma sequência de atividades bem definida.

Os dois professores observados, de modo geral, apresentam coerência entre as suas crenças e a sua prática. A1 e A2 também demonstram conhecimento sobre as metodologias de ensino e suas principais características. Julgamos que esse fato esteja ligado

à formação dos dois professores, visto que A1 é licenciado em Letras-Inglês e A2 está concluindo o curso.

Contudo, percebe-se que A1 apresenta uma prática pedagógica mais autônoma e, embora ambos conheçam bem a escola, o material e a metodologia adotada, acreditamos que os dois professores estejam subestimando o próprio potencial, uma vez que não fazem uso desse conhecimento e da formação de ambos para tentar promover de fato uma transformação em suas práticas pedagógicas.

4.3.2 Análise das aulas dos professores atuantes na escola B

A seguir, apresentamos algumas das principais crenças inferidas a partir da aplicação do questionário e da entrevista realizada com os dois professores selecionados na escola B, B1 e B2. Assim como o realizado na seção anterior, com os professores da escola A, compararemos as crenças apresentadas com a prática dos professores observados.

4.3.2.1 Relação entre as crenças e a prática docente de B1

Acompanhamos B1 em uma turma de básico II durante duas semanas. Como cada h/a tem a duração de 1 hora e 15 minutos, observamos um total de 5 h/a. No quadro a seguir, sintetizamos as principais crenças de B1 levantadas por meio da aplicação do questionário e da entrevista.

Crenças do professor B1

1. Metodologia é uma abordagem específica tomada e aplicada pela instituição de ensino em que pode visar a comunicação direta ou não do aluno/aprendiz.
2. A metodologia de ensino adotada pela escola em que atuo é o ECLE.
3. Sigo totalmente a metodologia adotada pela escola na qual leciono.
4. Identifico-me com a metodologia adotada na escola em que leciono.
5. O método adotado define a aprendizagem do aluno.
6. Não acredito que as metodologias de ensino de línguas estrangeiras estejam ultrapassadas.
7. Julgo necessário que o professor conheça as metodologias de ensino de LE.
8. É importante que o professor se identifique com a metodologia utilizada.

9. Uma base metodológica bem definida é essencial para a aprendizagem dos alunos.
10. A adoção de uma metodologia de ensino não limita a prática do professor.
11. Há como classificar a metodologia adotada na escola em que ensino.
12. Não considero o manual do professor como um método.
13. Não cabe ao professor realizar as escolhas metodológicas mais adequadas a partir do seu contexto de atuação.
14. Tenho liberdade para realizar as adaptações metodológicas necessárias na minha sala.
15. O planejamento anual das aulas não é realizado pelo professor, mas pelo diretor e pelo coordenador pedagógico.
16. Não realizo atividades tão diferentes do método, mas tenho autonomia para criar atividades.
17. O livro didático traz as peças que devem ser usadas, mas a forma de montar cabe ao professor.
18. O material é um guia, mas algumas modificações podem ser feitas, contanto que não destoem muito da metodologia.
19. Ao refletir sobre minha ação é possível prever alguns erros, alguns problemas e pensar em alternativas.

Quadro 25 – Crenças do professor B1

A partir da definição de metodologia apresentada por B1, nota-se que o professor vincula metodologia de ensino à prática realizada em uma determinada instituição/escola. Além disso, apresenta o entendimento de que a metodologia adotada depende dos objetivos que se deseja alcançar.

Vale ressaltar que, conforme apresentado no tópico 2.3.1.2 (Perfil do corpo docente da escola B), B1 não tem formação específica na área, pois cursa Ciências Sociais e, de acordo com a resposta dada à pergunta 9 (nove) do questionário, julga ter aprendido a LI por intermédio de músicas, filmes e livros. B1 explica também que frequentou o curso de idiomas no qual leciona, como aluno, apenas para obter o certificado, pois já era fluente, mas, como se adaptou bem à metodologia, realizou o treinamento para se tornar professor.

Assim, mesmo que B1 afirme ter frequentado a escola inicialmente apenas para obter o título, acreditamos que o sistema de crenças da escola possa ter uma forte influência sobre a abordagem de ensino do professor, visto que foi neste ambiente que ele teve uma experiência significativa como aluno de LE (em um ambiente formal de ensino) e sua primeira vivência como professor.

Notamos, a partir das crenças 3 e 4, que B1 se identifica com a metodologia adotada pela escola e, de acordo com as crenças 2 e 11, considera que há uma metodologia

específica a ser utilizada na escola B, o ECLE. Da mesma forma, por meio das crenças 5, 6, 7, 8 e 9, assume a importância das metodologias de ensino e da identificação do professor com aquela adotada pela escola em que atua.

Observa-se também que embora utilize a metodologia empregada pela escola, B1 julga ter liberdade para agir em sua prática, conforme as crenças 10, 12 e 14. Contudo, percebe-se uma contradição a partir das crenças 13 e 15, uma vez que nelas o professor defende a ideia de que não cabe ao professor realizar as adaptações metodológicas a partir do seu contexto de atuação e reconhece que o planejamento das aulas não é realizado pelo professor, mas pelo diretor e coordenador pedagógico da escola.

Na verdade, segundo as crenças 16, 17 e 18, B1 reconhece que apesar da presença de diversos aspectos que podem engessar a prática pedagógica do professor, há uma margem de autonomia que pode ser explorada. Tanto que, na crença 19, B1 afirma refletir sobre a própria ação em busca de alternativas para possíveis problemas e na tentativa de prever alguns erros que se tornam comuns entre os alunos.

Durante o acompanhamento das aulas de B1 verificamos que, de modo geral, assim como na escola A, as aulas também seguem uma sequência e um modelo definido pela instituição. Contudo, como a escola adota uma metodologia comunicativa, as atividades são mais diversificadas e visam trabalhar com as quatro competências, o que torna o trabalho do professor mais dinâmico e lhe dá mais liberdade para criar e agir a partir do perfil dos alunos.

Conforme o descrito no protocolo de observações de aula, o professor utiliza bastante o modelo ESA de Harmer (1998). Em todas as aulas observadas o professor realizou atividades de *engage* para despertar o interesse e a atenção dos alunos, por meio de jogos e do incentivo à interação entre eles; de *study*, através do ensino de estruturas gramaticais, leitura para compreensão detalhada e busca de informações específicas durante as atividades de *listening*, por exemplo. E também pelo uso do *activate*, incentivando os alunos a fazerem uso do conhecimento da língua, por meio da realização de atividades em que eles deveriam expressar informações pessoais e obter informações específicas dos colegas.

Embora B1 utilize bastante o livro didático, verificamos que ele interfere sobre as atividades do livro e apresenta uma abordagem de ensino própria e coerente. O professor demonstrou planejar bem as aulas e fazer um bom uso das atividades extras, ou seja,

atividades externas ao LD, como jogos lúdicos e atividades diversificadas em sala. Além disso, trabalha a gramática com o foco para a comunicação e busca relacionar o conteúdo ministrado com o dia-a-dia dos alunos, de forma a tornar a aprendizagem mais significativa.

Dessa forma, infere-se que o fato de o professor não ter tido contato com outro tipo de ensino formal e, pelo fato de ter na escola o espaço para a sua primeira experiência profissional, fizeram com que suas crenças fossem fortemente influenciadas pelo sistema de crenças da escola. Assim, além de conhecer bem a abordagem de ensino da escola ele compartilha dos princípios referentes ao processo de ensino e aprendizagem que a escola defende, o que torna a sua prática coerente e bem embasada.

4.3.2.2 Relação entre as crenças e a prática docente de B2

De B2, foram observadas aulas durante duas semanas em uma turma de nível pré-avanzado, o que totalizou 5 h/a observadas.

A partir de uma análise conjunta do questionário e da entrevista realizada com B2, elaboramos um quadro com as principais crenças do professor, as quais são expostas no quadro a seguir. Em seguida, essas crenças são contrapostas à ação do professor, por meio da análise das aulas observadas:

Crenças do professor B2

1. Metodologia é a aplicação de diferentes métodos no processo de ensino e aprendizagem.
2. Sigo totalmente a metodologia adotada pela escola na qual leciono.
3. Identifico-me com a metodologia adotada na escola em que leciono.
4. O método adotado define a aprendizagem do aluno.
5. Discordo totalmente que as metodologias de ensino de línguas estrangeiras estejam ultrapassadas.
6. Julgo necessário que o professor conheça as metodologias de ensino de LE.
7. É importante que o professor se identifique com a metodologia utilizada.
8. Uma base metodológica bem definida é essencial para a aprendizagem dos alunos.
9. A adoção de uma metodologia de ensino limita a prática do professor.
10. Acredito que a metodologia a partir da qual eu aprendi uma LE seja a mais apropriada para se trabalhar.

11. Há como classificar a metodologia adotada na escola em que ensino.
12. Considero o manual do professor como um método, pois ele apresenta todos os procedimentos que devo realizar em sala de aula.
13. Discordo que caiba ao professor realizar as escolhas metodológicas mais adequadas a partir do seu contexto de atuação.
14. Tenho liberdade para realizar as adaptações metodológicas necessárias na minha sala.
15. Abordamos diversas atividades diferentes que nos permitem inserções de novas técnicas como aulas de música, seriados, jogos e etc.
16. O papel do livro didático deve enfatizar linguagem de comunicação, foco em como as pessoas expressarão suas intenções, sentimentos e emoções para benefício próprio.
17. As práticas de *speaking, writing, reading, listening* são rotinas a serem seguidas em sala de aula.
18. Geralmente faço algumas adaptações para transformar a aula dinâmica sem mudar o propósito da metodologia trabalhada ou aplicada.
19. Busco sempre trabalhar de maneira criativa.

Quadro 26 – Crenças do professor B2

A partir da crença 1, sobre o entendimento de metodologia de ensino, infere-se que B2 compreende que o ecletismo compõe a própria natureza do termo. Conforme apresentado no tópico 1.1.3, A Era Pós-método no ensino de línguas, por meio das ideias de Villaça (2008), ecletismo é uma mistura de procedimentos oriundos de métodos diversos, na tentativa de valorizar o que há de melhor em cada método/abordagem a partir das necessidades do público-alvo.

Na crença 10, o professor defende que a metodologia com a qual aprendeu a LE é a mais adequada para se trabalhar. Conforme exposto no quadro 8, ao indagarmos com qual metodologia o professor julga ter aprendido a língua inglesa, B2 marcou todas as opções disponíveis no questionário: *Método de Gramática e Tradução, Método Direto, Médio Audio-Oral, Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras e/ou Ramificações e Abordagem Acional*. O professor citou também que, como aluno de língua inglesa, atualmente, utiliza a *Metodologia tradicional, o método direto, o método audiolingual e o sociointeracionista*. Ou seja, depreende-se que o professor julga o uso do ecletismo metodológico como o mais adequado.

Conforme exposto no quadro 4, perfil dos professores participantes da escola B, embora B2 ainda seja estudante do curso de Música, ele também cursa especialização em

língua inglesa, o que justifica o seu conhecimento sobre as metodologias de ensino. Além disso, atentamos para o fato de que a sua prática como professor possa ter despertado o seu interesse pela área de ensino, visto que ele deva ter sentido a necessidade de se especializar para realizar a sua prática.

A partir das crenças 4, 5, 6 e 8, observa-se a importância que B2 atribui às metodologias de ensino. Na crença 7, ele defende a importância de o professor se identificar com a abordagem utilizada e, na crença 11, afirma que há como classificar a metodologia adotada pela escola em que leciona. Já nas crenças 3 e 2, assume se identificar com a metodologia adotada pela escola e que a segue totalmente. Contudo, na crença 9, o professor reconhece que a adoção de uma metodologia limita a prática do professor.

Na crença 11, B2 atesta a natureza prescritiva do livro didático e, na crença 16, enfatiza a necessidade do LD focar em atividades voltadas para o ato comunicativo. Durante as aulas observadas, constatamos que o professor realmente utiliza o material como guia, contudo, ele praticamente não manuseou o exemplar físico, mas projetou a versão em PDF do material do professor na lousa digital. Além de facilitar o acompanhamento da sequência das atividades, os alunos também puderam checar o gabarito das questões realizadas, pois professor não tem o hábito de escrever na lousa digital. Contudo, como o material exibido é o da versão do professor, diversas vezes ficou visível aos alunos também as orientações das aulas e o passo-a-passo das atividades.

Embora B2 tenha o LD como um guia, percebemos que o professor procura complementar as atividades do livro. Nas aulas observadas, verificamos que o professor prepara com antecedência um documento no editor de texto com explicações gramaticais e/ou de vocabulário e, caso haja a necessidade, durante a aula, digita informações adicionais neste documento para que os alunos possam visualizar. Além disso, o professor faz uso de *sites* de ensino de língua inglesa e de sites de busca, por meio dos quais ele pesquisa imagens de vocabulário que os alunos não compreendam; e, por meio de sites que reproduzem a pronúncia das palavras, busca sanar até mesmo suas próprias incertezas quanto à pronúncia de uma determinada palavra, conforme detalhado no protocolo de observação de aulas.

Durante as aulas observadas, conforme o apêndice D, verificamos uma coerência entre as crenças de B2 e sua prática. De modo geral, constatamos que B2 segue a metodologia

comunicativa da escola e, em concordância com a crença 17, em todas as aulas observadas há a presença de atividades com foco nas quatro competências.

Embora o professor reconheça na crença 14 que tem a liberdade para realizar as adaptações metodológicas necessárias em sua prática, na crença 13 ele discorda que cabe ao professor realizar as escolhas metodológicas mais adequadas a partir do seu contexto de atuação. Assim, apesar de termos observado a inserção de procedimentos de métodos tradicionais, conforme exposto na aula 03, detalhada no apêndice D, como a leitura de uma lista de vocabulário seguida da repetição e da tradução por parte dos alunos, do método de Gramática e Tradução; e da realização de *drills*, procedimento do método Áudio-Oral, acreditamos que essa ação tenha sido realizada apenas com o intuito de tornar as aulas diferenciadas e mais dinâmicas, conforme o discurso do próprio professor, como corroboram as crenças 15, 18 e 19.

Retomando as ideias de Lewis (1993) presentes no tópico 1.1.3, A Era Pós-método no ensino de línguas, deve haver cautela por parte do professor para não fazer do ecletismo metodológico uma desculpa para a confusão didática, visto que essa escolha deve ser coerente e atender às necessidades do contexto pedagógico, o que não nos pareceu ser o intuito de B2 ao inserir procedimentos de métodos tradicionais. Conforme Harmer (1998, p.19), embora algumas atividades possam ser usadas em turmas de diferentes níveis, outras nem sempre são apropriadas. Em turmas de nível avançado, por exemplo, o uso de *drills* não é indicado, mas é muito utilizado e apropriado para semestres iniciais.

Ao final das observações de aula de B2, perguntamos, informalmente, sobre os motivos da inserção de procedimentos característicos do método de Gramática e Tradução e do método Áudio-Oral nas aulas observadas. O professor afirmou que lecionou por quase dois anos em um curso de idiomas que tinha como base o uso de métodos tradicionais e que, embora defendia o uso de alguns de seus procedimentos em sala, não saberia afirmar se a inserção dessas características foi feita de forma consciente ou se seria apenas reflexo do antigo hábito.

Observa-se, pois, que alguns aspectos da práxis de B2 refletem não apenas as crenças da escola na qual atua, mas as crenças sobre práticas de ensino oriundas de outras experiências profissionais do professor. Assim, mesmo que tenhamos delimitado como perfil

dos participantes a não atuação em outros contextos para que pudéssemos investigar as possíveis crenças provindas do próprio ambiente de atuação, aquelas resultantes de experiências anteriores não podem ser descartadas.

Dessa forma, julgamos que é de extrema importância que o professor reflita sobre o que impulsiona a sua prática pedagógica, sobre quais as crenças que motivam as suas ações e sobre a possível origem de cada uma delas, para que, enfim, possa definir sua própria abordagem de ensino a partir do que considera coerente para o desenvolvimento de sua atividade docente.

Ressaltamos ainda que não temos como afirmar que em “toda” a prática docente dos professores observados as ações sejam semelhantes às relatadas aqui. Com isso, esclarecemos que as afirmações e as conclusões dessa pesquisa são baseadas nas aulas observadas e são inferidas a partir delas.

Neste capítulo, apresentamos os dados levantados por meio da aplicação do questionário e da entrevista aos dez professores participantes deste estudo. As informações obtidas foram comparadas às ações dos quatro professores observados. Os instrumentos utilizados nos permitiram conhecer as principais crenças dos participantes sobre as metodologias de ensino de LE e sobre aspectos relacionados à atuação desses professores em contexto de franquias de idiomas e à autonomia do professor.

Na parte final deste trabalho, passaremos para as considerações finais, apresentando as respostas encontradas para os questionamentos formulados para o estudo, realizando uma apreciação final dos resultados encontrados e apontando alguns caminhos que possam contribuir para a melhoria do contexto investigado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] o propósito da formação docente não é reduzir a incerteza mediante as rotas que os velhos mapas nos indicam, mas sim propiciar uma atitude de busca também fora dos mapas, para que seja possível encontrar os lugares procurados.” (MARTINS, 1985)

Nesta sessão, apresentamos as conclusões do nosso estudo. Para isso, retomamos os nossos objetivos a fim de responder às questões de pesquisa e sintetizamos os resultados que consideramos mais relevantes.

O objetivo geral desse estudo foi investigar quais as crenças de professores de inglês atuantes em franquias de idiomas sobre as metodologias de ensino de LE e como essas crenças afetam o ensino reflexivo e orientam a prática pedagógica do professor.

Nesse sentido, os objetivos específicos foram: (1) Descrever as principais características das metodologias de ensino atualmente adotadas pelas franquias de idiomas visitadas; (2) Investigar quais as crenças dos professores sobre metodologias de ensino de LE; (3) Analisar de que forma as crenças influenciam a prática do professor; (4) Verificar qual a influência da formação/ambiente de trabalho do professor para a construção das crenças quanto às metodologias; (5) Analisar se os professores adotam uma postura crítico-reflexiva da própria prática.

A partir da análise e interpretação dos dados apresentados no capítulo 3, compreendemos que os resultados obtidos permitem-nos comprovar que os objetivos foram alcançados, assim como as questões que nortearam nosso estudo foram respondidas da seguinte maneira.

Em relação à nossa primeira questão de pesquisa: *Como se caracterizam as metodologias de ensino adotadas pelas escolas em questão?*, constatamos que as duas escolas fazem uso de método prescrito. Na escola A, defende-se o uso de um método próprio, baseado na programação neurolinguística, embora alguns dos professores reconheçam a adoção de diversos aspectos das metodologias tradicionais. Nos semestres iniciais, observamos, por exemplo, uma mescla de procedimentos oriundos do método de gramática e tradução e do método áudio-oral; já nos semestres mais avançados, nota-se a presença de diversas características do método direto e do método áudio-oral. Observamos também, em especial

nas aulas pares (aulas de revisão e prática de conteúdo), a inserção de atividades características do ECLE, com foco na competência comunicativa, como o uso de dramatizações, atividades em pares e em grupo etc.

Na escola B, faz-se uso da metodologia comunicativa. Em todas as aulas, observamos um trabalho direcionado para o desenvolvimento das quatro habilidades e atividades com foco na competência comunicativa dos alunos. Verificamos também que em ambas as escolas utiliza-se um material didático exclusivo, elaborado e reproduzido pela própria rede. Além disso, não se exige do professor um planejamento prévio de suas aulas, pois, elas já vêm pré-elaboradas.

Atentamos para o fato de que, em ambas as franquias de idiomas abordadas, há um foco muito grande na metodologia em detrimento do papel interventivo do professor. Observamos, na verdade, que não se valoriza o suficiente a formação dos professores na área e que o espaço disponibilizado para que o docente promova e compartilhe o seu conhecimento e suas habilidades é mínimo, pois o que se busca aprimorar é a metodologia da escola, a qual será aplicada por todos os professores da rede.

Com relação à nossa segunda pergunta de pesquisa: *Quais as crenças dos professores sobre as metodologias de ensino de LE?*, os resultados nos mostraram, dentre outras crenças, que os professores, de modo geral, entendem metodologia como um aspecto orientador da prática pedagógica; consideram necessário o conhecimento das principais metodologias de ensino de LE e que um dos papéis do professor é o de cumprir os procedimentos estabelecidos pela instituição. Os professores afirmam a sua identificação com a metodologia utilizada e julgam segui-la totalmente. Além disso, a maioria também considera que uma base metodológica bem definida é essencial para a aprendizagem dos alunos.

Embora um número significativo de professores tenha afirmado ter liberdade para realizar as adaptações metodológicas necessárias em sala, uma boa parte não concorda, contudo, que cabe aos professores realizar essas escolhas a partir do seu contexto de atuação.

Constatamos, pois, que, de um modo geral, os professores reconhecem a importância das metodologias, defendem aquela adotada pela escola e não interferem significativamente sobre a abordagem de ensino em questão.

Em relação à nossa terceira pergunta de pesquisa: *De que forma as crenças pessoais dos professores sobre as metodologias influenciam a sua prática?*, interpretamos

que, de um modo geral, há coerência entre as crenças e a prática pedagógica dos quatro professores observados. Na verdade, as crenças dos professores se mostraram favoráveis à metodologia adotada pela escola e apontaram limitações quanto à autonomia do professor. Verificamos, por exemplo, que a maioria dos professores tende a realizar os procedimentos e técnicas considerados obrigatórios, mesmo que, muitas vezes, não concorde com eles. Por isso, a prática dos quatro professores não destoou muito daquela que a administração parece prescrever.

Em suma, interpretamos que os sistemas de crenças dos dois grupos de professores se assemelham, o que pode ser considerado um sinal da influência de um sistema sobre o outro, ou da influência do contexto das escolas em que atuam.

Em relação à quarta questão de pesquisa: *Haveria influências da formação do professor e do seu ambiente de trabalho na construção das crenças quanto às metodologias?*, notamos que os sistemas de crenças das duas escolas se assemelham em muitos aspectos. Dentre os possíveis motivos que apontam para essa semelhança está o fato de que ambos são cursos franqueados e, devido à sua natureza, há o interesse pela padronização de muitos aspectos da prática dos professores.

Além disso, constatamos que o perfil dos professores investigados também não difere significativamente. Em geral, são profissionais com pouco tempo de atuação na área e, inclusive, alguns deles, são ou já foram alunos da escola e/ou estão tendo a sua primeira vivência como professores de LE, o que acreditamos que favoreça a influência do sistema de crenças da escola sobre o sistema de crenças dos professores.

Ressalta-se também que os professores, nos dois contextos, são submetidos a um treinamento cujo foco é o mesmo, a implementação da metodologia da escola, o que, a nosso ver, é um procedimento que pode influenciar fortemente o que os docentes entendem que seja o seu papel.

Contudo, os professores da escola B apresentaram uma maior autonomia em relação às suas ações em sala de aula e uma liberdade maior para intervir. Na escola A, os professores se mostraram mais amarrados às prescrições, sobretudo ao uso do livro didático, uma vez que se observou entre os professores a crença de que o LD se assemelha ao método adotado, já que ele traz todas as orientações sobre o que deve ser realizado em sala de aula.

Sobre a formação dos professores, julgamos que, na prática, nesses contextos, não

há muita distinção entre a atuação dos professores com formação ou não na área, uma vez que se tende à homogeneização das ações. Contudo, nos questionamos se os professores com formação na área de ensino poderiam fazer uso da margem de autonomia que lhes é dada no intuito de sugerir mudanças e avanços na prática pedagógica.

Os dois professores observados na escola A são da área de Letras/Inglês, contudo, em especial o professor A2, mostrou-se, em diversos momentos, enrijecido na sua prática. Já o participante A1, embora tenha apresentado uma prática mais autônoma, expressou várias vezes em seu discurso a comodidade em ter suas aulas pré-elaboradas.

Na escola B, destacamos a atuação de B1, visto que o professor não possui formação na área e julga ter aprendido a LI autodidaticamente, mas frequentou aulas na escola em que atua para obter o certificado e veio a se tornar professor da instituição. Acreditamos que as crenças de B1 sobre o processo de ensino e aprendizagem sejam fortemente influenciadas pelo sistema de crenças da escola, uma vez que ele não teve contato com outro ambiente formal de ensino. Já quanto à prática de B2, conforme exposto no tópico 3.3.2.2, observamos que o professor parece agir influenciado também por crenças oriundas de suas experiências em outras escolas de línguas.

Assim, independentemente da formação dos professores atuantes nos contextos investigados, defendemos que a formação contínua desses profissionais seja o meio mais adequado para que o professor busque uma reflexão crítica de sua prática e, conseqüentemente, uma maior consciência de sua realidade e das necessidades do seu contexto de atuação. Os treinamentos realizados, por exemplo, se reformulados, poderiam se tornar uma excelente oportunidade para desenvolver reflexões sobre aspectos da prática, uma vez que muitos professores se limitam a participar das formações oferecidas pelas escolas em que atuam e não buscam outros meios de desenvolver uma reflexão sobre os motivos pelos quais a prática ocorre de uma determinada forma.

Sobre a nossa quinta pergunta: *Os professores adotam uma postura crítico-reflexiva de sua prática pedagógica nos ambientes de curso de idiomas abordados?*, observamos que a prática crítico-reflexiva dos professores investigados ainda é embrionária e encontra diversos empecilhos impostos pela natureza dessas instituições, como já afirmaram Fogaça e Gimenez (2010). Dentre os motivos que levam a essa constatação está a padronização característica dos sistemas de franquias, o que, em muitos casos, leva o

professor a assumir uma postura de técnico, ou seja, a de um mero aplicador da metodologia da escola. Além disso, o tempo que poderia ser destinado ao estudo e à capacitação do professor é destinado em boa parte ao cumprimento de rotinas administrativas e à realização de treinamentos com foco na aplicação da metodologia.

Verificamos ainda que quando há uma tentativa de adoção de uma postura crítico-reflexiva, esta é baseada nas crenças do que os professores acreditam que possa favorecer a sua prática, sejam elas oriundas de suas próprias vivências, da convivência com outros professores ou daquelas estabelecidas pela cultura da própria instituição.

Julgamos que mesmo que o processo de questionamento e autocompreensão dos professores venha a ocorrer, ele pode deparar-se com questões institucionais e, conseqüentemente, possa se enfraquecer. De modo geral, observa-se, pois, uma tendência do professor em manter a sua reflexão mais no campo da técnica do que no campo crítico-emancipatório.

Do exposto, constatamos que embora não haja atualmente um método amplamente adotado no ensino de línguas e que se reconheça a importância do professor como um profissional crítico, a ele dá-se pouca margem de autonomia para contribuir sobre a metodologia utilizada, sobretudo em contextos que buscam “controlar” o que acontece em sala de aula, como ocorre em muitos cursos franquizados, por exemplo. Tomando, pois, metodologia a partir da visão de Puren (1988) como um conjunto de elementos histórico-variáveis (teorias de referência, conteúdo, objetivos etc) que compõem o processo de ensino e aprendizagem, interpretamos que o conceito contempla aspectos fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem de línguas e, por esse motivo, necessita-se que o professor participe de sua elaboração.

A partir das discussões apresentadas, verificamos que em ambientes nos quais se exige do professor que cumpra a metodologia desenvolvida por outrem, a oportunidade dada a esse profissional de refletir e de intervir conforme as suas necessidades contextuais é mínima. Além disso, muitos professores tendem a compreender essa situação como normal e assumir as funções que lhe são atribuídas, como um profissional técnico. Na verdade, o professor teria liberdade para questionar a metodologia utilizada ou propor uma nova prática, mais reflexiva e questionadora?

Em relação às crenças dos professores sobre as metodologias de ensino, os

professores de modo geral transpareceram um entendimento de metodologia como um modelo vindo de cima, ou seja, não observamos nos dados obtidos as próprias concepções dos professores sobre língua, teorias de aprendizagem e metas dos alunos. Também não nos pareceu claro, em especial na escola A, que os professores compreendessem os objetivos dos procedimentos metodológicos utilizados ou que os questionassem junto à coordenação.

Assim, indagamos como possa se caracterizar a prática de professores que tenham crenças relacionadas às metodologias de ensino e, conseqüentemente, ao processo de ensino e aprendizagem, diversas daquela defendida pela escola. Nesses casos, o professor agiria contrário às suas concepções ou haveria divergências entre o que se preconiza e o que realmente se pratica em sala de aula? Questiona-se também os motivos pelos quais se implementam determinados procedimentos metodológicos em ambas as escolas e quais as crenças sobre o ensino de línguas que a administração e os desenvolvedores dos materiais didáticos desses contextos carregam. Ao mesmo tempo, nos interrogamos sobre o ponto de vista dos alunos, ou melhor, o que eles visam e como se dá a aprendizagem nessas escolas, o que poderia ser investigado em pesquisas futuras.

No entanto, sabemos que os resultados aqui apresentados não são conclusivos, visto que caracterizam apenas um recorte de dois contextos bem específicos. Apontamos como possíveis desdobramentos para essa pesquisa uma investigação sobre o processo de formação dos professores em contexto de franquias de idiomas, ou seja, uma análise, por exemplo, dos treinamentos aos quais os professores são submetidos, pré-serviço, e/ou das reuniões pedagógicas que ocorrem em serviço. Um tema que poderia dar continuidade ao nosso seria o levantamento das crenças dos coordenadores e/ou da administração de estabelecimentos da mesma natureza acerca das metodologias de ensino e do papel interventivo do professor sobre a metodologia da escola. Seria possível também investigar de que forma a abordagem reflexiva pode ser implementada em contextos de cursos franquizados, ou seja, propor um modelo de formação de professores voltado para a prática crítico-reflexiva que se adeque à natureza desse tipo de negócio e que não comprometa o propósito transformador do ensino crítico e reflexivo.

Ressalta-se que os resultados aqui obtidos serão compartilhados com os coordenadores de ambas as escolas e com os professores investigados a fim de despertar o interesse desses participantes quanto à importância da reflexão sobre suas ações para o

desenvolvimento da prática pedagógica.

Por fim, acreditamos que este estudo possa contribuir para as pesquisas em torno das crenças no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, ao que se refere às crenças dos professores sobre as metodologias de ensino de LE, uma vez que ainda há uma lacuna sobre esse campo de investigação, contribuindo assim para os estudos voltados para o ensino de línguas nessa atual era Pós-Método. Pretendemos também contribuir para a área de formação de professores, uma vez que a nossa pesquisa visa investigar de que forma os pressupostos da abordagem reflexiva exercem influência sobre a prática dos professores em contexto de franquias de idiomas e, a partir dos resultados aqui apresentados, incentivar o desenvolvimento do processo crítico-reflexivo dos participantes em busca de emergir uma nova postura diante do ensino.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. V. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004.

ABREU, L.S.A. Contribuições da análise de um diálogo professor-coordenador para a formação de professores. In: MAGALHÃES, M. C. C. (org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. 2. ed Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p.145-160.

ALVAREZ, M.L.O. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K.A. (org.) **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. p.199.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. O fazer atual da linguística aplicada no Brasil: foco no ensino de línguas. In: KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. (org.) **Linguística Aplicada – suas faces e interfaces**. São Paulo: Mercado das Letras, 2007, p. 115-124.

_____. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, vol 3, n.1, Brasília: UnB, 2004.

_____. Linguística Aplicada, aplicação de linguística e ensino de línguas. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Linguística aplicada, Ensino de Línguas & Comunicação**. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. Maneiras de compreender Linguística Aplicada. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas & Comunicação**. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

ANTHONY, E.M. Approach, method and technique. **English Language Teaching**, v.17, 1963, p. 63-67.

ARAÚJO, D.R. O processo de reconstrução de crenças e práticas pedagógicas de professores de inglês (LE): foco no conceito de autonomia na aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F e VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006, p. 189-202.

ASHER, J. The total physical response approach to second language learning. **Modern Language Journal** 53, 1969, p.3-17.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BARCELOS, A.M. Metodologias de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.01, n.1, 71-92, 2001.

_____. Crenças sobre a aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguagem e Ensino**, v.7, n.1, p. 123-156, 2004.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; BEGLAR, D.; HUNT, A. Implementing task-based language teaching. In: J. C. Richards & W. A. Renandya (Orgs.), **Methodology in language teaching: An anthology of current practice**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2002, p. 96-106.

BROWN, H.D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. New York: Prentice Hall Regents, 1994.

_____. English Language Teaching in the Pos-Method Era: Toward better diagnosis, Treatment, and assessment. In: J.C. Richards and W. A. Renanyda: **Methodology in Language Teaching**. New York: Cambridge, 2001.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHIMIDT, R. W. **Language and communication**. London: Longman, 1983. p.1-27

_____. Reflexão e formação docente, reflexão e formação linguística: os desafios dos formadores de professores de língua estrangeira. In: OLIVEIRA, S.E; SANTOS, J.B. (Orgs). **Mosaico de Linguagens**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

CASTRO, S.T.R. A linguagem e a reconstrução da ação docente: um estudo com professoras de inglês de um curso de Letras. In: MAGALHÃES, M. C. C. (org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. 2. ed Campinas, Mercado de Letras, 2004. p.105-118.

CELANI, M. A. A. C. (Org.) **Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens**. São Paulo: EDUC, 1997.

COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês em escolas públicas?” **Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas**. 2005. Dissertação (Mestrado Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2005.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto: Edições ASA, 2001.

COWIE, Neil. Observation. In: HEIGHAM, Juanita & CROKER, Robert A. **Qualitative research in Applied Linguistics: a practical introduction**. Great Britain: Palgrave Macmillan, 2009.

CRISTOVÃO, V.L.L. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In.: DIAS, R.;

CRISTOVÃO, V. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2009, p.305-344.

_____. A relação entre teoria e prática no desenvolvimento do professor. In: MAGALHÃES, M. C. C. (org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. 2. ed Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p.179-190.

CUQ, Jean-Pierre. **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**, Paris: Asdifle, CLE International. 2003.

DELL'ISOLA, R. L. P. Gêneros Textuais em livros de português língua estrangeira: o que falta?. In.: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2009, p.99-120.

DEWEY, J. **How we think**. Lexington: D. C. Heath. 1933.

DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira (LE). In.: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2009, p.199-234.

DINIZ, L.R.A; SCARAMUCCI, M. V. R.; STRADIOTTI, L. M. Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; DIAS, R. (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 265-304.

ELLIS, R. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: OUP, 2003.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.) **Handbook of Research on Teaching**, New York: MacMillan. Third Edition, 1986, p. 119-160.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Aspectos Culturais e o Ensino de Língua Inglesa. **Línguas & Letras**, Edunioeste / Unioeste / Cascavel-Pr. Vol.1, n.1, p.117-127. 2000.

FOGAÇA, Francisco Carlos. **Possibilidades e limites da abordagem reflexiva no contexto de uma franquia de idiomas**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

FOPPA, C.T. O ensino reflexivo na era pós-método: um estudo entre professores de línguas de cursos livres. Revista **Caminhos em Linguística Aplicada**, Volume 4, Número 1, 2011.p.69-88. Disponível em:< www.unitau.br/caminhosla> Acesso em: 28 de agosto de 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 2005.

FREITAS, D; PANIZ, C. **O uso de diários na formação inicial de professores**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

GABRIEL, G.A. **Práticas de leitura literária em aulas de FLE**: desmistificando crenças sobre o texto literário em contexto de formação de professores de francês na UECE. 2013.294p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/Gisleudadeara%C3%Bajogabriel.pdf>>. Acesso em 15.03.2015.

GARBUIO, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (orgs). **Crenças e Ensino de Línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 89-90.

GERMAIN, C. **Évolution de l'enseignements des langues**: 5000 and d'histoire. Paris: CLE International, 1993.

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.

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

_____, T. Desafios na formação reflexiva de professores de línguas estrangeiras. In: OLIVEIRA, S.E; SANTOS, J.B. (Orgs). **Mosaico de Linguagens**. Guarapuava, PR: Cellip – Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____, T. Reflective teacher and teacher education contributions from teaching training. **Linguagem e Ensino**, vol.2, n. 2, 1999, p.129-143.

GONÇALVES, F.S. A literatura nas diversas metodologias de ensino de LE. In: **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**. Vol 4, n1, p.34-51. 2011. Disponível em: <www.unitau.br/caminhosla> Acesso em: 01 julho 2015

HARMER, J. **How to Teach English**. England, Edinburg. (7th ed.) 2001.

HORIKAWA, A. Y. Interação pesquisador-professor: por uma relação colaborativa. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. 2. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 89-104.

HORWITZ, Elaine K. The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. **The Modern Language Journal** 72, 1988.

HYMES, D. The Ethnography of Speaking. In: FISHMAN, J. A. **Readings in the Sociology of Language**. England: The Hague Mouton, 1972.

KRASHEN, S; TERRELL, T. **The Natural Approach:** Language Acquisition in the classroom Hayward: Alemany Press, 1983.

KUDIESS, E. As crenças e os sistemas de crenças do professor de Inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças. **Linguagem & Ensino**, Vol. 8, No. 2, p. 39-96, 2005.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods:** macrostrategies for language teaching. New Haven: Yale University Press. 2003.

_____. **Understanding Language Teaching:** From method to PostMethod. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching.** New York: Oxford University Press, 1986.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, nº 4, 1999. p. 13-24. Disponível em:
<<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>> Acesso em: 01 set 2015.

_____. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p.389-411, jul./dez 2012.

_____. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____. (org.) **O professor de línguas estrangeiras:** construindo a profissão. 2ª ed. Pelotas: EDUCAT, 2008.

_____. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A.M.F. (Org.) **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ed. Pontes/ALAB, 2005.p.203-218.

_____. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: **O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEWIS, M. **The Lexical Approach:** LTP, 1993.

LIBERALI, F.C. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M.C.C. (org.). **A formação do professor como um profissional crítico:** linguagem e reflexão. 2. ed Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 63-104.

MACHADO, A.R. A formação de professores como de construção de conhecimentos científicos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (org.). **A formação do professor como um profissional crítico:** linguagem e reflexão. 2. ed Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p.161-178.

MAGALHÃES, M.C.C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (org.). **A formação do professor como um**

profissional crítico: linguagem e reflexão. 2. ed Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p.45-62.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MATUSOV, E. **Journey into dialogic pedagogy**. New York: Nova Science, 2009.

MELO, Ticiania Telles. O ensino de línguas estrangeiras sob a ótica da abordagem comunicativa. **Revista de Letras**, Fortaleza, CE, v.19, n.1/2, p. 84-87, jan./dez.1997.
MENEZZO, R.E. & XAVIER, R.P. **Do método à autonomia do fazer crítico**. Trabalhos em Lingüística Aplicada, v.43, n.1, 2004. p.115-126.

MOITA LOPES, L.P. Afinal o que é Linguística Aplicada? In: MOITA LOPES, L.P. **Oficina de linguística aplicada**. São Paulo: Mercado das Letras, 1996. p.25-50.

_____. Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil. In: MOITA LOPES, L.P. **Oficina de linguística aplicada**. São Paulo: Mercado das Letras, 1996. p.83-93.

_____. A formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor pesquisador. In: MOITA LOPES, L.P. **Oficina de linguística aplicada**. São Paulo: Mercado das Letras, 1996. p. 179-190.

MORAES, R. N. **A cultura de avaliar de uma professora no processo ensino aprendizagem de língua estrangeira (inglês)**: implicações para a formação de professores. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista, 2005.

MOROSOV, I; MARTINEZ, J. Z. **A Didática do Ensino e Avaliação da Aprendizagem em Língua Estrangeira**. Curitiba: Ibpex, 2008.

MOSER, S.M.C. Um olhar sobre o desenvolvimento de autonomia na prática pedagógica de aluno/professor sob o ponto de vista da abordagem reflexiva. In: OLIVEIRA, S.E; SANTOS, J.B. (Orgs). **Mosaico de Linguagens**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

MULIK, K. B. **Crenças de professores em formação sobre o ensino-aprendizado de língua estrangeira**. Disponível em:
<www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/316_771.pdf.> Acesso em 12 mar. 2015.

MURPHEY, T. Experiencing and mapping in teacher education. In: SACHS, G.T., BROCK, M.; LO, R. (Ed.). **Directions in second language teacher education**. Hong Kong: City University of Hong Kong, 1996. p. 202-219.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

OLIVEIRA, L. A. Formalismo e funcionalismo: fatias da mesma torta. *Sitientibus. Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana*, Feira de Santana, v. 29, p. 95-104, 2003.

PAIVA, V. L. M. O. **Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio: teoria e prática**. São Paulo: Edições SM (Somos Mestres), 2012.

_____. **A identidade do professor de inglês**. APLIEMGE: ensino e pesquisa. Uberlândia, 1997. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/identidade.htm>>. Acesso em: 2 jun. 2006.

PINTO, A.P; PESSOA, K.N. Gêneros Textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais. In.: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2009, p.79-97.

PRABHU, N. S. There is no best method- why? **TESOL Quarterly Journal**.1990.

PUREN, C.Histoire des méthodologies. Paris: Clé International, col. **Didactique des langues étrangères**, 1988.

REIS, S. Expressões de conhecimento de uma iniciante na formação de professores de língua estrangeira: um estudo de imagens. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Ponte, 1999.

RICHARDS, J.C. **Communicative Language Teaching Today**. New York: Cambridge University Press, 2006.

_____; LOCKHART, C. **Reflective Teaching in Second Language Classrooms**. New York: Cambridge University Press, 1996.

_____; RODGERS, T.S. **Approaches and methods in language teaching** (2nd ed.) Cambridge: Cambridge University Press. 2001.

RODRIGUES, V.L.B. **O uso do texto literário nas aulas de espanhol nas turmas de 2º ano do ensino médio de uma escola particular de Porto Velho**: a relação entre os documentos oficiais e as crenças da comunidade escolar. 2011. 236p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/veronicalimabezerrarodrigues.pdf>>. Acesso em 12 fev 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário Aplicado aos professores

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES – CH
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PosLA
 Av.: Luciano Carneiro, 345 – Fátima – Fortaleza, Ceará. 60.410-690
 Fone: (85) 3101.2032 - FAX: (85) 3101.2026
 E-mail: secretaria.posla@uece.br / posla@uece.br / www.uece.br/posla

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Caro(a) Participante,

O questionário a seguir é um instrumento de coleta de dados desenvolvido para a pesquisa da mestranda Samya Semião Freitas sob a orientação da profa. Dra. Laura Tey Iwakami. O objeto de estudo deste trabalho está relacionado às **Metodologias de Ensino de Línguas Estrangeiras**. Assim, gostaríamos de contar com a sua colaboração ao respondê-lo, da maneira mais verdadeira possível, uma vez que suas respostas servirão de base para o desenvolvimento da nossa pesquisa. Agradecemos a sua colaboração e garantimos o compromisso de manter o sigilo da identidade de todos os participantes.

Samya Freitas.

DADOS PESSOAIS

1. Nome (opcional) _____ 2.

Nacionalidade: _____

3. Idade: _____ 4. Sexo: () Feminino () Masculino

GRAU DE ESCOLARIDADE

5. Ensino Médio completo () Curso superior incompleto () Área: _____

Curso superior completo () Especialização () Área: _____

Área: _____ Doutorado () Área: _____

Mestrado () Área: _____ Outro: _____

FORMAÇÃO LINGUÍSTICA

6. Onde você aprendeu inglês? *Você pode escolher mais de uma opção

Aprendi como língua materna () Universidade ()

Aulas particulares () Curso de idiomas ()

Intercâmbio () Escola ()

Outro: _____

7. Por quantos anos você estudou inglês?

() Nativo () 2 – 4

() 4 – 6 () 6 – 8

() 8 – 10 () 10 +

Outro: _____

8. O que você entende por metodologia de ensino?

9. Com qual metodologia você estudou inglês? * **Você pode escolher mais de uma opção.**

Método da Gramática e Tradução [As explicações são feitas em língua materna; estuda-se o significado literal da frase e ignora-se a comunicação; as habilidades de leitura e escrita são o maior foco]

Método Direto [O uso da língua materna é evitado, não se traduz; o vocabulário é ensinado por associação de ideias, por meio do uso de mímica, desenhos etc]

Método Áudio-Oral [memorização de diálogos; exercícios mecânicos; uso de “drills”;os erros devem ser evitados]

Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras e/ou Ramificações [Foco na competência comunicativa; o significado e a função são centrais; as quatro habilidades são trabalhadas de forma integrada; tentativa e erro fazem parte do processo de aprendizagem]

Abordagem Acional [o aluno não é visto como aprendiz, mas como ator social que age, reage, interage e intervém em diferentes contextos por meio da realização de tarefas; o aluno usa a língua para realizar ações sociais e o processo de aprendizagem e uso da língua ocorrem simultaneamente.]

Outro: _____.

Não sei definir

***Caso não saiba classificar exatamente, apresente abaixo as principais características da metodologia.**

10. Você ainda estuda inglês?

Sim Não

11. Se SIM, por qual motivo? ***Você pode escolher mais de uma opção**

Para ministrar aulas

b) Identifico-me com a metodologia adotada na escola em que leciono.					
c) O método adotado define a aprendizagem do aluno.					
d) Acredito que as metodologias de ensino de línguas estrangeiras estejam ultrapassadas.					
e) Julgo necessário que o professor conheça as metodologias de ensino de LE.					
f) É importante que o professor se identifique com a metodologia utilizada.					
g) Uma base metodológica bem definida é essencial para a aprendizagem dos alunos.					
h) A adoção de uma metodologia de ensino limita a prática do professor.					
i) Acredito que a metodologia a partir da qual eu aprendi uma LE seja a mais					

apropriada para se trabalhar.					
j) Não há como classificar a metodologia adotada na escola em que ensino.					
k) Considero o manual do professor como um método, pois ele apresenta todos os procedimentos que devo realizar em sala de aula.					
l) Cabe ao professor realizar as escolhas metodológicas mais adequadas a partir do seu contexto de atuação.					
m) Tenho liberdade para realizar as adaptações metodológicas necessárias na minha sala.					
Comentários:					

Obrigada pela sua colaboração!

Responsável pela pesquisa: **Samya Semião Freitas.**

Telefone: (85)3482.21.49/ (85)9 8719.6211.

E-mail: samyafreitas@gmail.com.

APÊNDICE B – Entrevista aplicada aos professores



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES – CH
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PosLA
 Av.: Luciano Carneiro, 345 – Fátima – Fortaleza, Ceará. 60.410-690
 Fone: (85) 3101.2032 - FAX: (85) 3101.2026
 E-mail: secretaria.posla@uece.br / posla@uece.br / www.uece.br/posla

Caro(a) professor(a),

Esta entrevista faz parte da pesquisa sobre **Metodologias de ensino de Língua Estrangeira**, a ser realizada no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da UECE. Agradecemos pela sua colaboração e assumimos o compromisso de preservar a identidade dos participantes.

Samya Freitas

Nome (opcional): _____ Tempo de atuação (na escola): _____

1. Você se submeteu a algum tipo de treinamento/formação antes de iniciar a sua prática na escola em que atua? Se sim, qual o foco desse treinamento/formação?
2. Você segue alguma rotina de práticas em sua sala de aula ditada pelo sistema de franquias ao qual a sua escola pertence? Exemplifique.
3. O que você faz quando não entende o propósito ou não concorda com algum procedimento obrigatório em sua rotina de sala de aula?
4. A escola em que você trabalha permite a inserção de técnicas e/ou atividades diferentes daquelas oriundas do método/abordagem utilizado? Você o faz? Exemplifique.
5. Em sua opinião, qual o papel exercido pelo livro didático e/ou por outros recursos didáticos sobre a orientação da sua prática?
6. Você tem o costume de refletir sobre a sua ação em sala de aula a fim de buscar possíveis soluções para as dificuldades e os conflitos enfrentados?
7. Você tem o hábito de compartilhar (com o seu coordenador e/ou com outros professores) as suas experiências positivas e negativas vivenciadas em sala de aula com o objetivo de contribuir para a sua formação e a dos demais envolvidos?
8. Você gostaria de realizar um trabalho mais livre e criativo em sua sala de aula?

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Crenças de Professores de Inglês sobre Metodologias de Ensino de Língua Estrangeira (LE) em Contexto de Cursos de Idiomas”, de responsabilidade de Samya Semião Freitas, aluna de mestrado da Universidade Estadual do Ceará sob a orientação da Profª. Dra. Laura Tey Iwakami. O objetivo desta pesquisa é investigar quais as crenças de professores atuantes em escolas de idiomas sobre as metodologias de ensino de inglês como LE e como essas crenças afetam o ensino reflexivo e orientam a prática pedagógica do professor.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio da aplicação de questionários, observação de aulas e entrevista semi-estruturada. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Comprometemo-nos a utilizar os dados coletados somente em função da referida pesquisa e nos empenharemos em veicular, de forma clara, seus resultados através de artigos científicos, anais e periódicos especializados nessa área de conhecimento e/ou encontros científicos e congressos, sempre protegendo a identificação dos voluntariados.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através dos telefones (85)87196211 e (85)3482-21-49. ou pelo e-mail samyafreitas@gmail.com.

Também disponibilizamos o contato do Comitê de Ética da Universidade Estadual do Ceará. Telefone: (85) 31019890, Av. Paranjana, 1700 – Campus do Itaperi – Fortaleza/CE. E-mail: cep@uece.br Desde já agradecemos!

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Fortaleza, ___ de _____ de 2015.

APÊNDICE D – Protocolo de Observação de aulas

Conforme esclarecido anteriormente, observamos as aulas de 4 (quatro) professores, 2 de cada escola. Acompanhamos cada professor por duas semanas, sendo que observamos 4 h/a de A1 e A2, totalizando 8 h/a observadas na escola A. Já na escola B, também observamos 4 aulas de cada professor, contudo, como a hora/aula tem a duração de 1 hora e 15 minutos, observamos 5 h/a de cada professor, B1 e B2, totalizando 10 h/a observadas na escola B. Por fim, observamos ao todo 18 h/a.

Escola A

PROFESSOR A1 (Aula 1)

1ª aula observada – 17 de agosto de 2015 – 19h-20h (nível básico III)

Recursos utilizados: o livro didático.

Descrição da aula: O professor iniciou a aula justificando a minha presença em sala.

Contudo, os alunos tiveram dificuldades em entender o que o professor dizia na língua-alvo, mesmo o professor se esforçando ao máximo para que os alunos entendessem.

Daí, o professor pediu para que eu explicasse o propósito da minha presença durante as próximas aulas, enquanto ele se retiraria de sala por alguns minutos, tudo isso para evitar utilizar a L1.

Ao voltar para a sala, A1 iniciou a revisão da estrutura do *going to*. Esse procedimento foi realizado por meio de exercícios orais de repetição da estrutura seguidos pela inserção de extensões pelo professor.

Ex.:

A1: *I am going to the mall.*

Alunos (em coro): *I am going to the mall.*

A1: *She...*

Alunos (em coro): *She is going to the mall.*

A1: *We...*

Alunos (em coro): *We are going to the mall.*

(...)

Em seguida, o professor realizou algumas perguntas aos alunos, aleatoriamente, utilizando a estrutura praticada. O professor perguntou quais as atividades que os alunos realizariam naquela noite após a aula. Contudo, os alunos apresentaram dificuldades em entender o que se pedia e falavam a todo momento na L1, na tentativa de ajudar uns aos outros a compreender a pergunta.

O professor, ao perceber que os alunos estavam dispersos e confusos, traduziu algumas expressões e ressaltou a necessidade de que eles tentassem se comunicar na língua-alvo.

O professor iniciou, então, a correção do “*homework*”. Na atividade, havia um texto, o qual foi lido em blocos pelo professor, seguido da leitura em coro pelos alunos. Após a correção, o professor iniciou o conteúdo da lição 63, a qual, assim como todas as lições ímpares do livro, está dividida em 4 blocos: *verbs*, *vocabulary*, *expressions* e *grammar*. Nos últimos minutos de aula, o professor leu alguns modelos de sentenças do livro, as quais eram formadas pelos verbos e pelo vocabulário presentes na lição, e os alunos leram em seguida.

Os 4 blocos foram trabalhados da mesma maneira:

O professor realizou a leitura das palavras em voz alta e os alunos, em seguida, leram em coro.

O professor apresentou modelos de estruturas usando o tempo verbal e o vocabulário vistos e os alunos repetiam e realizavam substituições de acordo com as extensões apresentadas pelo professor.

Outros aspectos observados:

Neste dia, 8 (oito) alunos estavam presentes. A sala de aula possui apenas uma mesa central, com 12 cadeiras dispostas ao redor, e um aparelho de *blu-ray*; não há lousa na sala. Observamos um foco muito maior nas estruturas do que no significado dos enunciados. Os alunos comentaram diversas vezes entre si que não estavam entendendo as estruturas que repetiam e o professor teve um papel central na aula, sendo o modelo a ser seguido. Por várias vezes, os alunos tentaram interagir com a pesquisadora, inclusive, fazendo perguntas sobre as atividades em sala.

PROFESSOR A1 (Aula 2)

2ª aula observada – 19 de agosto de 2015 – 19h-20h (nível básico III)

Recursos utilizados: o livro didático.

Descrição da aula: O professor iniciou a aula com a realização de um *dictation*. A atividade consistiu em o professor ditar 8 frases para que os alunos escrevessem em um espaço do livro destinado a anotações. As expressões ditadas pelo professor são transcritas a seguir:

Teacher, I don't understand!
How can I say..... in English?
Sorry, can you repeat that?
Teacher, I need to go to the bathroom.
Can you spell that, please?
Teacher, I have a question.
What is in Portuguese?
Sorry, I have to go now.

O professor explicou que as expressões apresentadas deveriam ser utilizadas em sala e pediu para que os alunos comparassem as expressões escritas entre si.

Em seguida, o professor comunicou aos alunos que neste dia não realizaria a correção das tarefas, procedimento que é realizado ao início de todas as aulas, pois muitos alunos estavam com as tarefas atrasadas, assim, as atividades seriam corrigidas em um outro momento, quando todos estivessem com as tarefas em dia.

A lição do dia foi a 64 e, conforme todas as lições pares do livro, seria uma aula de revisão do conteúdo estudado nas aulas anteriores e de prática das estruturas aprendidas.

A primeira atividade realizada do livro foi a de *Conversation in Trio*, na qual os alunos apenas leem o diálogo presente no livro e realizam algumas alterações, conforme o necessário.

A segunda atividade proposta foi uma atividade também presente no livro: *Ask your friend*. Nessa atividade, o professor realizou a leitura das frases seguida pela leitura dos alunos e, logo após, os alunos tiveram que trabalhar em pares utilizando as perguntas presentes no livro.

O professor ressaltou que muitos alunos estavam tendo dificuldades em compreender porque faltaram as aulas iniciais e, por isso, não conheciam o vocabulário e a estrutura

utilizada e sugeriu que esses alunos realizassem a reposição das aulas anteriores.

Após a atividade de *Ask your friend*, o professor pediu para que os alunos fechassem o livro. Em seguida, o professor pediu para que os alunos passassem as frases que seriam ditas por ele para a negativa.

Ex.:

A1: *He needs papers.*

Alunos: *He doesn't need papers.*

A1: *My car is black.*

Alunos: *My car isn't black.*

Após passarem as frases para a negativa, o professor pediu para que os alunos respondessem as perguntas usando *short answers*. Assim, o professor realizou uma pergunta para cada aluno, aleatoriamente.

Ex.:

A1: *Can you ride a bike?*

Aluno x: *Yes, I can.*

Contudo, os alunos tiveram dificuldades para entender o que se propunha e, ou não entendiam a pergunta ou, mesmo entendendo a pergunta, não utilizaram as *short answers*.

Por fim, o professor realizou a última atividade presente no livro didático, *Dialogue and role play*. O professor leu o diálogo, seguido da leitura pelos alunos e, em seguida pediu para que todos os homens da sala lessem em voz alta e em coro as frases ditas por um personagem e que as mulheres fizessem o mesmo quanto aos enunciados da personagem feminina.

Outros aspectos observados: Apesar de as salas terem todas a mesma estrutura, cada professor tem a sua própria sala e pode decorá-la e inserir os recursos que achar necessários. Na sala de A1, nesta segunda aula, notamos que ele colou cartolinas na parede para que pudesse utilizá-las como quadro, um recurso visual. Havia 7 (sete) alunos presentes em sala.

PROFESSOR A1 (Aula 3)

3ª aula observada – 24 de agosto de 2015 – 19h-20h (nível básico III)

Recursos utilizados: O professor utilizou o livro didático, cópias da letra de uma música e o aparelho de *blu-ray*.

Descrição da aula: o professor iniciou a aula com a correção do *homework* da aula anterior. O foco das correções esteve na estrutura das sentenças. Em seguida, o professor distribuiu a letra de uma música e pediu para que os alunos apenas acompanhassem durante a primeira execução. Após ouvirem a música pela primeira vez, o professor leu a letra, seguido pela leitura em coro dos alunos. Após a leitura, o professor tocou a música pela segunda vez e os alunos cantaram.

Inicialmente, o professor não traduziu a letra, mas os alunos solicitaram ao professor que a traduzisse. O professor hesitou, mas, por fim, decidiu traduzir apenas o refrão.

Após a atividade de música, o professor seguiu o livro normalmente com a lição 65. Contudo, como já havia utilizado cerca de 25 minutos da aula com a correção das tarefas e com a atividade de música, notamos que o professor acelerou um pouco as atividades para que pudessem terminar a lição no horário determinado.

Conforme apresentado em aula anterior, as lições ímpares são muito semelhantes, se diferenciando apenas pelo conteúdo, pois todas possuem uma divisão em quatro blocos: *verbs*, *vocabulary*, *expressions* e *grammar*, além de frases ao fim da lição formadas a partir do conteúdo estudado.

Durante os exercícios orais nos quais o professor apresenta modelos de frases para que os alunos repitam, uma das alunas questionou uma das sentenças apresentadas: “*Did I clean?*”; a aluna afirmou que a sentença não é útil no dia-a-dia. O professor, por sua vez, procurou situar a frase em um contexto para mostrar em que momento ela poderia ser utilizada.

Outros aspectos observados: os alunos se mostraram cansados ao final da primeira aula devido à realização de muitas atividades de repetição. 8 (oito) alunos estavam presentes.

PROFESSOR A1 (Aula 4)

4ª aula observada – 24 de agosto de 2015 – 20h-21h¹⁹ (nível básico III)

Recursos utilizados: o livro didático.

Descrição da aula: O professor iniciou a segunda aula com a primeira atividade presente na lição 66: *talk about*. O professor explicou que essa atividade normalmente é realizada em casa, contudo, como as aulas eram geminadas neste dia, o professor reservou 10 minutos para que os alunos escrevessem um parágrafo sobre um dos dois tópicos presentes no livro: *my family* ou *my hobbies*. Após terminado o tempo estabelecido, o professor pediu para que cada aluno realizasse a leitura do texto produzido.

Em seguida, o professor realizou a leitura de algumas perguntas presentes no livro, seguido pela leitura dos alunos. Após a leitura, o professor tentou estabelecer um diálogo entre os alunos, expondo um pouco dos seus gostos pessoais e indagando os alunos. Essa interação, no entanto, foi realizada boa parte em português. Em seguida, o professor realizou a prática de repetição de algumas frases aleatórias, seguidas dos comandos que os alunos teriam que realizar. Os últimos minutos da aula foram reservados para que os alunos pudessem sanar dúvidas de aulas anteriores.

Outros aspectos observados: observamos que o professor deixou as sentenças de prática oral, presente em todas as aulas, para o final da aula. Notamos também que o professor utilizou bastante a língua portuguesa nessa segunda aula.

PROFESSOR A2 (Aula 1)

1ª aula observada – 01 de setembro de 2015 – 16h-17h (nível básico I)

Recursos utilizados: livro didático.

Descrição da aula: O professor iniciou a aula realizando a correção da atividade de casa, a qual correspondia à atividade da aula 04. A primeira parte da atividade consistiu em o professor ler as frases em português e os alunos lerem em coro as traduções realizadas. Em seguida, o professor corrigiu a última parte da atividade, a qual era uma

19 Neste dia, foram realizadas duas aulas geminadas, pois o professor teria um compromisso na quarta-feira e não poderia comparecer à escola. Assim, na aula anterior, o professor combinou com os alunos de terem aula até às 21h no dia 24.08 e comunicou à coordenação quais as aulas seriam realizadas.

atividade de *listening*. O objetivo da atividade era que os alunos reproduzissem as frases transcritas em casa após a audição. A correção da atividade durou cerca de 12 minutos.

Em seguida, o professor iniciou a lição 5, a qual é dividida em 4 blocos (*verbs*, *vocabulary*, *expressions* e *grammar*). O professor trabalhou bloco por bloco. Primeiramente, o professor realizou a leitura do bloco dos *verbs*, no qual dois verbos novos foram apresentados. Os verbos foram lidos duas vezes, seguido pela leitura dos alunos em coro. Após as duas leituras em inglês, o professor leu a tradução de cada um dos verbos, a qual está presente no livro, e os alunos disseram os verbos em inglês.

Ex.:

A2: *to speak*

Alunos: *to speak*

A2: *to play*

Alunos: *to play*

(2 x)

A2: Como eu digo falar:

Alunos: *to speak*.

A2: E jogar, tocar ou brincar?

Alunos: *to play*

(2x)

Após a leitura dos verbos, o professor realizou diversas atividades orais de tradução, pedindo, por exemplo, que os alunos traduzissem cada um dos verbos já aprendidos no semestre (comer, beber, falar, tocar, querer, entre outros). Em seguida, o professor realizou o mesmo procedimento no segundo bloco (*vocabulary*), lendo as duas colunas de vocabulário duas vezes em inglês, seguido pela leitura em coro dos alunos, e lendo duas vezes a tradução de cada palavra, seguido pela leitura em inglês dos alunos. Assim, o professor realiza a leitura 2x em inglês e e 2x em português e os alunos realizam 4 x a leitura em inglês.

Após a atividade de leitura e repetição, o professor falou as frases em português para que os alunos realizassem a tradução. O mesmo procedimento adotado no bloco dos *verbs* e *vocabulary* foi adotado no bloco das *expressions* e de *grammar*, com exceção

de que nas *expressions* o professor procurou contextualizar, em português, o uso de cada uma das expressões. No bloco de *grammar*, o professor não realizou explicações gramaticais, apenas apresentou o modelo correto de uso das frases.

Ao final da aula, o professor explicou a atividade que os alunos teriam que realizar em casa e entregar na próxima aula.

Outros aspectos observados: o professor utilizou bastante o português em sala, sendo que apenas alguns comandos foram realizados na língua-alvo. As atividades consistiram basicamente em leitura, tradução e repetição dos modelos apresentados pelo professor. Havia 8 alunos em sala.

PROFESSOR A2 (Aula 2)

2ª aula observada – 03 de setembro de 2015 – 16h-17h (nível básico I)

Recursos utilizados: livro didático e aparelho de *blu-ray*.

Descrição da aula: O professor iniciou a aula realizando a correção da atividade de casa. As questões de tradução do português para o inglês foram corrigidas em grupo, com a leitura em coro das frases pelos alunos. Já na atividade de substituir as palavras em negrito, o professor pediu que cada aluno lê-se o seu exemplo. A atividade de correção durou aproximadamente 12 minutos.

Em seguida, o professor iniciou a lição 6. A primeira atividade realizada foi a revisão de vocabulário. No livro, havia uma atividade com cerca de 10 palavras, as quais já foram estudadas em aulas anteriores; o professor realizou a leitura das palavras, seguido pela repetição dos alunos e, em seguida, perguntou se todos lembravam o seu significado. Os alunos afirmaram que sim. Então, o professor escolheu uma palavra para que um dos alunos criasse uma frase, esse aluno, por sua vez, teria que escolher uma outra palavra para o colega criar a frase e, assim, sucessivamente, até que todas as palavras fossem trabalhadas.

A segunda atividade foi a de perguntas e respostas. No livro, havia 12 perguntas, as quais foram lidas pelo professor e os alunos leram em seguida, em coro. Após a leitura, o professor verificou se os alunos entenderam todas as perguntas e respondeu algumas dúvidas em português, fazendo a tradução da pergunta que gerou dúvidas. Em seguida, o professor dividiu os alunos em pares e pediu para que um dos alunos perguntasse as

seis primeiras questões ao colega, e o outro perguntasse as seis últimas. À medida que os alunos foram concluindo a atividade, o professor pediu para que eles invertessem as perguntas, realizando agora aquelas que eles tinham perguntado. Ao final da atividade, o professor foi fazendo as perguntas aos alunos, um a um.

Em seguida, o professor iniciou os exercícios orais, pedindo para que os alunos traduzissem as frases que ele pediria. O professor disse cerca de vinte frases em português para que os alunos traduzissem. Ao perceber que a frase gerou dúvidas, o professor apresentou o modelo correto e pediu para que os alunos dissessem novamente a frase.

Após essa atividade, o professor leu a letra de uma música presente no livro, seguido da leitura dos alunos. E, em seguida, tocou a música.

Por fim, o professor explicou a atividade de casa e avisou que na aula seguinte seria realizada a aula de revisão, na qual o conteúdo do bloco de seis aulas é revisado e os alunos fazem uma atividade avaliativa.

Outros aspectos observados: O professor utilizou a língua portuguesa durante toda a aula. Neste dia, 02 alunos de outras turmas estavam repondo a aula nesta turma, o que totalizou a presença de 10 alunos em sala.

PROFESSOR A2 (Aula 3)

3ª aula observada – 01 de setembro de 2015 – 17h-18h Teens (nível intermediário II)

Recursos utilizados: livro didático.

Descrição da aula: O professor iniciou a aula cumprimentando os alunos, em inglês, e informando que eu estaria em sala com eles naquela semana. Em seguida, perguntou se os alunos fizeram a atividade de casa, mas apenas dois alunos a fizeram. Mesmo assim, o professor a corrigiu e os alunos que não a fizeram apenas acompanharam a correção.

Após a correção, o professor iniciou a lição 97. Em um primeiro momento, fez a leitura dos *verbs*, seguido pela leitura dos alunos. Neste bloco, foram apresentados quatro verbos e sua forma no passado. Após a leitura, o professor apresentou modelos de frases curtas com cada um dos verbos, os alunos repetiram e o professor pediu para que eles passassem as frases para a negativa e, em seguida, deu exemplos de frases na

negativa para que os alunos passassem para a afirmativa.

Após o bloco de verbos, o professor realizou a leitura do segundo bloco (*vocabulary*), o qual continha duas colunas de palavras seguidas da tradução. Os alunos apresentaram dificuldades em algumas pronúncias e pediram para o professor repetir. O professor leu apenas uma vez. Em seguida, o professor apresentou modelos de frases e os alunos foram realizando substituições na frase a partir das extensões dadas por ele. Em alguns momentos, os alunos sentiram dificuldades em memorizar a frase que deveria ser repetida e pediram para que o professor falasse a frase novamente. O mesmo procedimento utilizado no bloco dos *verbs* e do *vocabulary* foi utilizado nos blocos das *expressions* e de *grammar*, com exceção de que no bloco das *expressions* o professor tentou contextualizar cada uma das 4 expressões e pediu para que os alunos apresentassem outros exemplos. No bloco de *grammar*, o professor teve que explicar o modelo de frases utilizando *possessive pronouns*, contudo, não nomeou o tempo verbal e não utilizou nenhuma explicação gramatical, mas tentou explicar o modelo e quando ele era usado. Os alunos, no entanto, tiveram muitas dificuldades em entender.

Por fim, o professor explicou a atividade de casa.

Outros aspectos observados: Havia 05 alunos na sala. Apesar de o professor falar em inglês na maior parte do tempo, os alunos se comunicavam e respondiam ao professor na L1.

PROFESSOR A2 (Aula 4)

4ª aula observada – 03 de setembro de 2015 – 17h-18h Teens (nível intermediário II)

Recursos utilizados: livro didático, material de áudio do livro e aparelho de *blu-ray*.

Descrição da aula: o professor iniciou a aula corrigindo a lição da aula anterior. Após a correção, o professor iniciou a lição 98. A primeira atividade realizada foi uma atividade do livro, de fluência. Neste bloco, havia 5 expressões e algumas palavras do vocabulário estudado nas aulas anteriores. O professor perguntou se os alunos tinham alguma dúvida quanto ao vocabulário; os alunos não lembravam o significado de algumas expressões, o professor, então, tentou explicar e utilizou mímicas, mas os alunos não entenderam. Assim, o professor utilizou um pincel para desenhar na parede

de vidro da sala, os alunos, então, traduziram a palavra e o professor confirmou que a tradução estava correta. Após verificar as dúvidas dos alunos, o professor pediu para que eles trabalhassem em pares elaborando oralmente frases com as palavras e expressões presentes na atividade.

Em seguida, o professor realizou uma atividade de prática oral. O professor disse a frase em inglês e os alunos repetiram. Em seguida, o professor pediu para que os alunos passassem a frase para a forma negativa. O professor utilizou frases em diferentes tempos verbais, o que causou confusão nos alunos no momento de passar a frase para a negativa.

A atividade seguinte foi a *Find someone who*, na qual os alunos tinham que procurar, entre os colegas, aqueles que já tiveram as experiências apresentadas no livro. Os alunos, então, conversaram entre si e tentaram completar o quadro com os nomes dos colegas.

Em seguida, o professor tocou o material de áudio de um texto presente no livro. Antes de executar o áudio, o professor pediu para que os alunos fechassem o livro e tentassem compreender o assunto principal do texto. Após tocar o áudio pela primeira vez, perguntou o que eles haviam entendido. Contudo, os alunos apenas compreenderam uma ou outra palavra. O professor, então, procurou fazer com que os alunos inferissem, a partir das palavras compreendidas pela turma, o tópico do texto. Em seguida, o professor tocou o áudio novamente, pausadamente, e os alunos repetiram. Em seguida, o professor realizou algumas perguntas aos alunos com relação ao tópico do texto.

Por fim, o professor realizou a atividade de *Conversation in trio*, a partir da qual os alunos têm que seguir o modelo apresentado no livro, trabalhar em trios e fazer as perguntas propostas realizando as alterações necessárias.

Outros aspectos observados: Havia 09 alunos em sala.

Escola B

PROFESSOR B1 (Aula 1)

1ª aula observada – 24 de agosto de 2015 – 19h15-20h30

Recursos utilizados: lousa digital, material de áudio, livro didático.

Descrição da aula: o professor iniciou a aula perguntando se os alunos haviam realizado a tarefa de casa e se tinham alguma dúvida. Uma das alunas apresentou uma dúvida e o professor foi até ela e a sanou em particular.

Em seguida, pediu para que os alunos abrissem o livro em uma determinada página e perguntou sobre o que eles achavam que se tratava a lição. Uma aluna tentou reproduzir uma palavra do título da lição e falou: *professions*. O professor confirmou e pediu para que os alunos lessem o texto e realizassem a atividade de associar o nome da profissão à sua definição. O professor observou a atividade e tirou dúvidas. Em seguida, pediu para que os alunos comparassem as respostas entre si e corrigiu a atividade na lousa.

O professor, então, tocou o material de áudio do livro, o qual apresentava a definição de algumas profissões. Em um segundo momento, o professor pediu para que os alunos anotassem as quatro profissões apresentadas no áudio. Então, B1 tocou o material pela terceira vez e foi pausando para que os alunos dissessem o nome da profissão e foi escrevendo uma a uma na lousa.

Por fim, explicou a atividade de casa e pediu para que os alunos realizassem as atividades online.

Outros aspectos observados: O professor utilizou a L2 durante praticamente toda a aula. Em nenhum momento comentou com os alunos o motivo da minha presença em sala, os alunos também não perguntaram.

PROFESSOR B1 (Aula 2)

2ª aula observada – 26 de agosto de 2015 – 19h15-20h30

Estrutura da sala e recursos utilizados: livro didático, material de áudio e lousa digital.

Descrição da aula: O professor iniciou a aula tirando as dúvidas da atividade de casa. Em seguida, escreveu na lousa a seguinte frase:

*What does a **plumber** do?*

Em seguida, pediu para que os alunos procurassem a descrição desta profissão no livro. Uma das alunas leu a descrição contida no livro. O professor explicou a estrutura

gramatical da frase, atentando para o uso do auxiliar *does* em perguntas com a 3ª pessoa do singular.

Em seguida, substituiu *plumber* por outras profissões, como *nurse*, *architect* e *software developer*. Então, pediu para que os alunos praticassem em pares a estrutura, realizando a pergunta e apresentando a definição das profissões apresentadas. O professor observou a realização da atividade e atentou novamente para o uso correto do tempo verbal na 3ª pessoa do singular.

Após a atividade, B1 pediu para que os alunos escutassem o áudio e marcassem as assertivas do livro como verdadeiras ou falsas e tentassem corrigir as assertivas erradas. O professor pediu para que os alunos comparassem as respostas entre si e, em seguida, corrigiu a atividade na lousa, checando as respostas dos alunos.

Em seguida, escreveu na lousa a seguinte frase: *What do your parents do?*, pedindo para que os alunos tentassem respondê-la e auxiliando-os com o vocabulário necessário. Então, atentou para o uso do auxiliar *Do* e do auxiliar *Does*, pois agora a pergunta se referia à uma palavra no plural, não estando mais na 3ª pessoa do singular. O professor respondeu algumas dúvidas referentes a vocabulário e ofereceu outros modelos de respostas aos alunos.

Por fim, B1 pediu para que os alunos estudassem em casa, fizessem as tarefas e anotassem as dúvidas para serem sanadas na próxima aula.

Outros aspectos observados: neste dia, havia apenas 4 alunos em sala.

PROFESSOR B1 (Aula 3)

3ª aula observada – 31 de agosto de 2015 – 19h15-20h30

Recursos utilizados: livro didático, material de áudio e lousa digital.

Descrição da aula: o professor iniciou a aula com uma atividade de *memory game*. Ele escreveu 12 números na lousa e dividiu a turma em dois grupos, homens contra mulheres. Cada grupo poderia escolher um número por vez. Ao escolher o número, o professor lia o nome de uma profissão ou a definição de uma profissão; marcaria ponto a equipe que associa-se corretamente o nome da profissão com a sua respectiva definição.

Após o jogo, pediu para que os alunos lessem o texto e respondessem a atividade em

pares. Enquanto os alunos realizavam a atividade, B1 observava e tirava as dúvidas dos alunos.

Por fim, os alunos ouviram um áudio no qual eram apresentadas outras profissões. O professor tocou o áudio duas vezes, checando o entendimento dos alunos após a sua execução. B1 os auxiliou com a escrita correta das palavras.

Outros aspectos observados: havia 05 alunos na sala.

PROFESSOR B1 (Aula 4)

4ª aula observada – 02 de setembro de 2015 – 19h15-20h30

Recursos utilizados: livro didático, lousa digital.

Descrição da aula: B1 iniciou a aula escrevendo os nomes de algumas matérias na lousa: *Biology, Physics, Languages, Math e Technology*. Em seguida, escreveu a pergunta: *What do you like?* na lousa. Então, fez a pergunta para cada aluno. Em seguida, o professor escreveu: *what does she like?* e revisou a estrutura da pergunta e o uso dos auxiliares. Em seguida, B1 fez a pergunta para cada aluno se referindo a um colega.

Ex: *What does Ana²⁰ like?*

Aluno x: *Ana likes Biology.*

Em seguida, o professor escolheu uma letra para cada aluno e os dividiu em duplas. Os alunos que ficaram com a letra A deveriam abrir o livro em uma determinada página e os alunos com a letra B em uma outra página. Os alunos teriam que fazer perguntas para obter as informações presentes no livro do colega.

O professor, então, escreveu na lousa: *what do you want to be?* Explicou a frase e deu um exemplo de resposta: *I want to be a volunteer in the Mid West*. Então, pediu para que cada aluno respondesse a pergunta e depois perguntassem entre si.

Por fim, os alunos ouviram um áudio, no qual 3 pessoas explicavam o que queriam ser e o que se tornaram. O professor tocou o áudio duas vezes e checkou as respostas na lousa com os alunos.

Outros aspectos observados: O professor utilizou a L-alvo durante toda a aula e os

alunos não apresentaram dificuldades em compreender a aula.

PROFESSOR B2 (Aula 1)

1ª aula observada – 25 de agosto de 2015 – 19h15-20h30 (nível pré-avançado)

Recursos utilizados: lousa digital, internet e livro didático.

Descrição da aula: o professor iniciou a aula cumprimentando os alunos e perguntando como eles estavam. Em seguida, o professor disse para a turma que eles falariam sobre ciência. Então, acessou um site de busca e apresentou fotos de um cientista (há um computador com internet na sala conectado a uma lousa digital) interrogando os alunos se eles o conheciam. Um dos alunos falou que era o Albert Einstein, mas não utilizou a língua-alvo para explicar. O professor, então, digitou a seguinte expressão em um documento de edição de textos:

He may be Albert Einstein, because...

Em seguida, pediu para que os alunos conversassem entre si completando essa frase de maneira que justificasse porque ele poderia ser o cientista. Os alunos falaram por cerca de 5 minutos entre si enquanto o professor observava a atividade.

O professor, então, abriu um documento do editor do texto, contendo a estrutura de alguns *modal verbs* (*must, might, may, can't*), e explicou que aquelas expressões eram utilizadas para falar de probabilidades. Em seguida, leu cada um dos exemplos e pediu para que os alunos repetissem.

Após a leitura dos exemplos, o professor informou aos alunos que eles ouviriam um áudio sobre a vida de 4 cientistas e pediu para que eles realizassem anotações sobre as informações que conseguissem entender. O áudio teve a duração de aproximadamente 6 minutos. Após tocar a primeira vez, os alunos relataram sentir dificuldades e pediram para ouvir novamente. O professor lembrou que eles estavam em nível pré-avançado e atentou para as mudanças nesse novo livro, pois a duração dos áudios neste nível seria maior. Após tocar pela segunda vez, o professor fez algumas perguntas sobre o material e os alunos responderam sem muitas dificuldades. Em seguida, o professor pediu para que os alunos realizassem a atividade do livro, lendo as assertivas e marcando as

expressões como verdadeiras ou falsas. Os alunos realizaram a atividade individualmente e, em seguida, o professor projetou o gabarito das respostas na lousa para que os alunos verificassem as respostas.

Ao final da aula, o professor orientou que os alunos estudassem em casa a lição e trouxessem as dúvidas na próxima aula.

Outros aspectos observados: Havia apenas 3 (alunos) em sala. O professor buscou realizar atividades que contemplassem as quatro habilidades (*listening, reading, writing e speaking*).

PROFESSOR B2 (Aula 2)

2ª aula observada – 27 de agosto de 2015 – 19h15-20h30

Recursos utilizados: internet, livro didático e projetor.

Descrição da aula: Na segunda aula, o professor iniciou um tópico gramatical novo: *modal verbs for past probability*. O professor realizou a explicação do conteúdo apresentando a estrutura básica do tempo verbal e alguns modelos de frases contextualizadas. O professor não escreveu na lousa, mas utilizou um arquivo de texto previamente elaborado para exibir as informações.

Em seguida, o professor pediu para que os alunos realizassem a atividade do livro, na qual havia 4 imagens e eles teriam que utilizar o tempo verbal estudado para fazer suposições do que poderia ter acontecido que levou àquela imagem. Os alunos trabalharam em pares enquanto o professor observava e tirava dúvidas. Os alunos apresentaram dificuldades em lembrar do particípio dos verbos na hora de montar a estrutura: verbo modal + have + particípio passado do verbo.

O professor, então, pediu para que os alunos escrevessem a estrutura consultando a tabela presente no livro e depois respondessem oralmente a atividade.

Em seguida, o professor tocou o áudio da atividade, no qual havia a explicação do que de fato aconteceu com os personagens em cada uma das figuras. Em seguida, B2 perguntou o que tinha acontecido em cada figura.

Por fim, o professor pediu para que os alunos lessem o texto presente no livro e sublinhassem as frases que continham verbos modais expressando probabilidade no passado e que verificassem se não conheciam alguma palavra. Por fim, o professor

tirou algumas dúvidas e pediu para que eles estudassem as lições em casa, com antecedência, e verificassem se ainda havia alguma dúvida em relação às aulas anteriores.

Outros aspectos observados: o professor utiliza a lousa digital apenas como projetor, pois não tem o hábito de escrever na lousa. Ele prepara o material que irá utilizar em um documento no editor de texto e o utiliza para exibir o conteúdo alvo. Nesta aula, os alunos se mostraram curiosos em entender a nossa presença em sala, pois como havia apenas 03 alunos em sala, eles não entenderam o motivo de eu não participar da atividade. O professor explicou que eu também era professora e estava lá para observar a metodologia da escola.

PROFESSOR B2 (Aula 3)

3ª aula observada – 01 de setembro de 2015 – 19h15-20h30

Estrutura da sala e recursos utilizados: livro didático, projetor e internet.

Descrição da aula: o professor iniciou a aula pedindo para que os alunos escutassem um áudio e, em seguida, classificassem as assertivas em verdadeiras ou falsas. O professor tocou o áudio uma primeira vez para que os alunos realizassem a atividade e, em um segundo momento, para que eles confirmassem a resposta. Em seguida, pediu para que os alunos comparassem e discutissem as respostas. Apenas uma dupla tentou interagir em inglês, a outra dupla conferiu as respostas utilizando a L1. O professor, então, checkou com os alunos as respostas e corrigiu a atividade.

Em seguida, o professor pediu para que os alunos completassem o texto do livro usando as seguintes expressões:

While: Enquanto, durante

Although: embora, apesar de, de modo que, para que

So that: Porém, contudo, entretanto

However: , porém, contudo, entretanto.

So: então, assim, portanto

Essas expressões estavam presentes em um documento de texto e foram exibidas pelo professor. O professor leu cada uma das expressões e pediu para que os alunos as

repetissem. Em seguida, leu a tradução de cada expressão e os alunos disseram como era em inglês.

Os alunos tiveram dificuldades em completar o texto alegando que, além de ser muito extenso, ele continha muitas palavras desconhecidas. O professor, inclusive, utilizou o recurso de tradução de um site por ficar em dúvida quanto ao significado exato de uma expressão. Por fim, o professor exibiu o texto completo de forma correta para que os alunos verificassem suas respostas.

Outros aspectos observados: havia 04 alunos em sala. O professor acessou diversas vezes a internet para tirar dúvidas dos alunos e para exibir imagens de palavras que os alunos não compreendiam.

PROFESSOR B2 (Aula 4)

4ª aula observada – 03 de setembro de 2015 – 19h15-20h30

Recursos utilizados: projetor, internet, atividade fotocopiada e livro didático.

Descrição da aula: O professor iniciou a aula pedindo para que os alunos fizessem as atividades online e perguntando se eles tinham alguma dúvida quanto às aulas anteriores. Um aluno apresentou uma dúvida sobre o tempo verbal estudado e o professor a sanou individualmente.

Em seguida, o professor dividiu os alunos em pares e distribuiu um material entre os estudantes A e outro entre os estudantes B. O objetivo era que os alunos trabalhassem em duplas na tentativa de obter as informações que faltavam na sua parte. Enquanto os alunos interagiam o professor verificava o livro didático e fazia consultas na internet.

Após essa atividade, o professor pediu para que os alunos lessem o texto do livro e completassem um quadro com as informações corretas. Um dos alunos teve dúvida sobre a pronúncia de uma palavra, o professor também teve dúvidas e a digitou em um site para que ela fosse reproduzida e confirmar a pronúncia correta.

O professor pediu para que os alunos trabalhassem em duplas e tentassem justificar as respostas dadas. Então, o professor exibiu o seu material no projetor com as respostas corretas.

Após essa atividade, o professor tocou o material de áudio do livro e pediu para que os

alunos enumerassem no livro a sequência correta dos fatos. O professor tocou o material três vezes, pois alguns alunos tiveram dificuldades em realizar a atividade. Antes de checar a atividade, o professor checou o entendimento do texto por parte dos alunos.

Outros aspectos observados: havia 06 alunos em sala. Durante a projeção dos gabaritos das questões, observamos que o professor exibia sua versão do material do professor em PDF. Muitas vezes, pudemos observar que o professor realizava as orientações presentes no material do professor, as quais ficavam expostas durante a exposição do livro.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário do Professor A1



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES – CH
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PosLA

Av. Luciano Carneiro, 345 – Fátima – Fortaleza, Ceará, 60.410-690

Fone: (85) 3101.2032 - FAX: (85) 3101.2026

E-mail: secretaria.pos@uece.br / posla@uece.br / www.posla.uece.br

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Caro(a) Participante,

O questionário a seguir é um instrumento de coleta de dados desenvolvido para a pesquisa da mestranda Samya Semião Freitas sob a orientação da profa. Dra. Laura Tey Iwakami. O objeto de estudo deste trabalho está relacionado às Metodologias de Ensino de Línguas Estrangeiras. Assim, gostaríamos de contar com a sua colaboração ao respondê-lo, da maneira mais verdadeira possível, uma vez que suas respostas servirão de base para o desenvolvimento da nossa pesquisa. Agradecemos a sua colaboração e garantimos o compromisso de manter o sigilo da identidade de todos os participantes.

Samya Freitas

I. DADOS PESSOAIS

1. Nome (opcional) _____ 2. Nacionalidade: Brasileiro

3. Idade: 27 4. Sexo: () Feminino (X) Masculino

II. GRAU DE ESCOLARIDADE

5. Ensino Médio completo () Curso superior incompleto () Área: _____

Curso superior completo (X) Área: _____

Área: Linguagem / Letras Especialização () Área: _____

Mestrado () Área: _____ Doutorado () Área: _____

Outro: _____

III. FORMAÇÃO LINGUÍSTICA

6. Onde você aprendeu inglês? *Você pode escolher mais de uma opção

Aprendi como língua materna () Universidade (X)

Aulas particulares () Curso de idiomas (X)

Intercâmbio () Escola ()

Outro: _____

7. Por quantos anos você estudou inglês?

() Nativo () 2 – 4

() 4 – 6 (X) 6 – 8

() 8 – 10 () 10 +

Outro: _____

8. O que você entende por metodologia de ensino?

Técnicas ou procedimentos comuns em uma escola cujo objetivo é desenvolver práticas e habilidades.

9. Com qual metodologia você estudou inglês? * Você pode escolher mais de uma opção.

() Método da Gramática e Tradução [As explicações são feitas em língua materna; estuda-se o significado literal da frase e ignora-se a comunicação; as habilidades de leitura e escrita são o maior foco]

() Método Direto [O uso da língua materna é evitado, não se traduz; o vocabulário é ensinado por associação de ideias, por meio do uso de mímica, desenhos etc]

() Método Áudio-Oral [memorização de diálogos; exercícios mecânicos; uso de "drills"; os erros devem ser evitados]

() Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras e/ou Ramificações [Foco na competência comunicativa; o significado e a função são centrais; as quatro habilidades são trabalhadas de forma integrada; tentativa e erro fazem parte do processo de aprendizagem]

Abordagem Acional [o aluno não é visto como aprendiz, mas como ator social que age, reage, interage e intervém em diferentes contextos por meio da realização de tarefas; o aluno usa a língua para realizar ações sociais e o processo de aprendizagem e uso da língua ocorrem simultaneamente.]

() Outro: _____

() Não sei definir

*Caso não saiba classificar exatamente, apresente abaixo as principais características da metodologia.

10. Você ainda estuda inglês?

() Sim () Não

11. Se SIM, por qual motivo? *Você pode escolher mais de uma opção

() Para ministrar aulas

() Obter uma certificação internacional

() Melhorar a fluência

() Outro: _____

12. Se a sua resposta foi SIM para a 10ª questão, com qual metodologia você está estudando?

IV. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

13. Há quanto tempo você ensina inglês?

0 - 2 anos ()

2 - 5 anos ()

5 - 10 ()

10+ ()

h) A adoção de uma metodologia de ensino limita a prática do professor.				X	
i) Acredito que a metodologia a partir da qual eu aprendi uma LE seja a mais apropriada para se trabalhar.				X	
j) Não há como classificar a metodologia adotada na escola em que ensino.					X
k) Considero o manual do professor como um método, pois ele apresenta todos os procedimentos que devo realizar em sala de aula.			X		
l) Cabe ao professor realizar as escolhas metodológicas mais adequadas a partir do seu contexto de atuação.			X		
m) Tenho liberdade para realizar as adaptações metodológicas necessárias na minha sala.	X				
Comentários:					

Obrigada pela sua colaboração!

Responsável pela pesquisa: Sanyta Semão Freitas.
 Telefone: (85)3482.21.49/ (85)9 8719.6211.
 E-mail: sanytafreitas@gmail.com

ANEXO B – Questionário do Professor A2



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES – CH
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PosLA

Av.: Luciano Carneiro, 345 – Fátima – Fortaleza, Ceará, 60.410-690

Fone: (85) 3101.2032 - FAX: (85) 3101.2026

E-mail: secretaria_posla@uece.br / posla@uece.br

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Caro(a) Participante,

O questionário a seguir é um instrumento de coleta de dados desenvolvido para a pesquisa da mestranda Samya Semião Freitas sob a orientação da profa. Dra. Laura Tey Iwakami. O objeto de estudo deste trabalho está relacionado às Metodologias de Ensino de Línguas Estrangeiras. Assim, gostaríamos de contar com a sua colaboração ao respondê-lo, da maneira mais verdadeira possível, uma vez que suas respostas servirão de base para o desenvolvimento da nossa pesquisa. Agradecemos a sua colaboração e garantimos o compromisso de manter o sigilo da identidade de todos os participantes.

Samya Freitas.

I. DADOS PESSOAIS

1. Nome (opcional) _____ 2. Nacionalidade: Brasileira
3. Idade: 23 4. Sexo: () Feminino (X) Masculino

II. GRAU DE ESCOLARIDADE

5. Ensino Médio completo () Curso superior incompleto (X) Área: Letras
Curso superior completo () Especialização () Área: _____
Área: _____ Doutorado () Área: _____
Mestrado () Área: _____ Outro: _____

III. FORMAÇÃO LINGUÍSTICA

6. Onde você aprendeu inglês? *Você pode escolher mais de uma opção

- Aprendi como língua materna () Universidade ()
Aulas particulares () Curso de idiomas (X)
Intercâmbio () Escola ()
Outro: _____

7. Por quantos anos você estudou inglês?

- () Nativo () 2 – 4
(X) 4 – 6 () 6 – 8
() 8 – 10 () 10 +
Outro: _____

8. O que você entende por metodologia de ensino?

métodos de abordagem que auxiliam os professores em sala de aula e que são fundamentados em teoria de ensino construídas através da pesquisa.

9. Com qual metodologia você estudou inglês? * Você pode escolher mais de uma opção.

Método da Gramática e Tradução [As explicações são feitas em língua materna; estuda-se o significado literal da frase e ignora-se a comunicação; as habilidades de leitura e escrita são o maior foco]

Método Direto [O uso da língua materna é evitado, não se traduz; o vocabulário é ensinado por associação de ideias, por meio do uso de mímica, desenhos etc]

Método Áudio-Oral [memorização de diálogos; exercícios mecânicos; uso de "drills"; os erros devem ser evitados]

Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras e/ou Ramificações [Foco na competência comunicativa; o significado e a função são centrais; as quatro habilidades são trabalhadas de forma integrada; tentativa e erro fazem parte do processo de aprendizagem]

Abordagem Ational [o aluno não é visto como aprendiz, mas como ator social que age, reage, interage e intervém em diferentes contextos por meio da realização de tarefas; o aluno usa a língua para realizar ações sociais e o processo de aprendizagem e uso da língua ocorrem simultaneamente.]

Outro: _____

Não sei definir

*Caso não saiba classificar exatamente, apresente abaixo as principais características da metodologia.

10. Você ainda estuda inglês?

Sim Não

11. Se SIM, por qual motivo? *Você pode escolher mais de uma opção

Para ministrar aulas

Obter uma certificação internacional

Melhorar a fluência

Outro: _____

12. Se a sua resposta foi SIM para a 10ª questão, com qual metodologia você está estudando?

Ensino comunicativo onde são focadas todas as habilidades.

IV. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

13. Há quanto tempo você ensina inglês?

0 - 2 anos

2 - 5 anos

5 - 10


10+

h) A adoção de uma metodologia de ensino limita a prática do professor.		X			
i) Acredito que a metodologia a partir da qual eu aprendi uma LE seja a mais apropriada para se trabalhar.				X	
j) Não há como classificar a metodologia adotada na escola em que ensino.				X	
k) Considero o manual do professor como um método, pois ele apresenta todos os procedimentos que devo realizar em sala de aula.		X			
l) Cabe ao professor realizar as escolhas metodológicas mais adequadas a partir do seu contexto de atuação.				X	
m) Tenho liberdade para realizar as adaptações metodológicas necessárias na minha sala.	X				
Comentários: Os professores precisam ter um "norte" para agir - e em sala, mas não se prender a isto, pois entende que é necessário ajustar a sua aula com a realidade da turma.					

Obrigada pela sua colaboração!

Responsável pela pesquisa: Samya Semão Freitas.
 Telefone: (85)3482.21.49/ (85)9 8719.6211.
 E-mail: samyafreitas@gmail.com

ANEXO C – Questionário do Professor B1



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES – CH
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PosLA
 Av.: Luciano Carneiro, 345 – Fátima – Fortaleza, Ceará, 60.410-690
 Fone: (85) 3101.2032 - FAX: (85) 3101.2026
 E-mail: assessoria@posla.uces.br / posla@uace.br

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Caro(a) Participante,

O questionário a seguir é um instrumento de coleta de dados desenvolvido para a pesquisa da mestrandia Samya Semião Freitas sob a orientação da profa. Dra. Laura Tey Iwakami. O objeto de estudo deste trabalho está relacionado às **Metodologias de Ensino de Línguas Estrangeiras**. Assim, gostaríamos de contar com a sua colaboração ao respondê-lo, da maneira mais verdadeira possível, uma vez que suas respostas servirão de base para o desenvolvimento da nossa pesquisa. Agradecemos a sua colaboração e garantimos o compromisso de manter o sigilo da identidade de todos os participantes.

Samya Freitas.

I. DADOS PESSOAIS

1. Nome (opcional) _____ 2. Nacionalidade: Brasileira
 3. Idade: 22 4. Sexo: Feminino () Masculino

II. GRAU DE ESCOLARIDADE

5. Ensino Médio completo () Curso superior incompleto Área: Ciências Sociais
 Curso superior completo () Especialização () Área: _____
 Área: _____ Doutorado () Área: _____
 Mestrado () Área: _____ Outro: _____

III. FORMAÇÃO LINGUÍSTICA

6. Onde você aprendeu inglês? *Você pode escolher mais de uma opção

Aprendi como língua materna ()	Universidade ()
Aulas particulares ()	Curso de idiomas <input checked="" type="checkbox"/>
Intercâmbio ()	Escola ()
Outro: <u>de maneira independente</u>	

7. Por quantos anos você estudou inglês?

() Nativo	() 2 – 4
() 4 – 6	() 6 – 8
() 8 – 10	<input checked="" type="checkbox"/> 10 +
Outro: _____	

8. O que você entende por metodologia de ensino?

Uma abordagem específica tomada e aplicada pela instituição de ensino em que, pode visar a comunicação direta ou não do aluno/aprendiz.

9. Com qual metodologia você estudou inglês? * Você pode escolher mais de uma opção.

Método da Gramática e Tradução [As explicações são feitas em língua materna; estuda-se o significado literal da frase e ignora-se a comunicação; as habilidades de leitura e escrita são o maior foco]

Método Direto [O uso da língua materna é evitado, não se traduz; o vocabulário é ensinado por associação de ideias, por meio do uso de mímica, desenhos etc]

Método Áudio-Oral [memorização de diálogos; exercícios mecânicos; uso de "drills"; os erros devem ser evitados]

Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras e/ou Ramificações [Foco na competência comunicativa; o significado e a função são centrais; as quatro habilidades são trabalhadas de forma integrada; tentativa e erro fazem parte do processo de aprendizagem]

Abordagem Acional [o aluno não é visto como aprendiz, mas como ator social que age, reage, interage e intervém em diferentes contextos por meio da realização de tarefas; o aluno usa a língua para realizar ações sociais e o processo de aprendizagem e uso da língua ocorrem simultaneamente.]

Outro: *Intermédios de músicas, filmes, vídeos.*

Não sei definir

*Caso não saiba classificar exatamente, apresente abaixo as principais características da metodologia.

10. Você ainda estuda inglês?

Sim Não

11. Se SIM, por qual motivo? *Você pode escolher mais de uma opção

Para ministrar aulas

Obter uma certificação internacional

Melhorar a fluência

Outro: *Continuar aprendendo; reciclagem.*

12. Se a sua resposta foi SIM para a 10ª questão, com qual metodologia você está estudando?

IV. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

13. Há quanto tempo você ensina inglês?

0 - 2 anos

2 - 5 anos

5 - 10

10+

h) A adoção de uma metodologia de ensino limita a prática do professor.				✓	
i) Acredito que a metodologia a partir da qual eu aprendi uma LE seja a mais apropriada para se trabalhar.		✓		✓	
j) Não há como classificar a metodologia adotada na escola em que ensino.				✓	
k) Considero o manual do professor como um método, pois ele apresenta todos os procedimentos que devo realizar em sala de aula.				✓	
l) Cabe ao professor realizar as escolhas metodológicas mais adequadas a partir do seu contexto de atuação.				✓	
m) Tenho liberdade para realizar as adaptações metodológicas necessárias na minha sala.	✓				
<p>Comentários: (h) O professor deve seguir a metodologia da escola, a priori. Dependendo da sua turma (alunos), poderá fazer adaptações na maneira de comunicação, porém a metodologia deverá ser mantida.</p> <p>(i) Não sei responder, pois por muito tempo não tive professor. Fize contato com um professor há aproximadamente 3/4 anos - no CPA - e me adaptei bem à metodologia.</p>					

Obrigada pela sua colaboração!

Responsável pela pesquisa: Samya Serião Freitas.
 Telefone: (85) 3482.21.49 / (85) 9 8719.6211.
 E-mail: samyaseriao@gmail.com

ANEXO D – Questionário do Professor B2



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES – CH
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PosLA
Av.: Luciano Carneiro, 345 – Fátima – Fortaleza, Ceará, 60.410-690
Fone: (85) 3101.2032 - FAX: (85) 3101.2026
E-mail: secretaria_posla@uece.br / uece@uece.br / posla@uece.br

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Caro(a) Participante.

O questionário a seguir é um instrumento de coleta de dados desenvolvido para a pesquisa da mestrandia Samya Semião Freitas sob a orientação da profa. Dra. Laura Tey Iwakami. O objeto de estudo deste trabalho está relacionado às Metodologias de Ensino de Línguas Estrangeiras. Assim, gostaríamos de contar com a sua colaboração ao respondê-lo, da maneira mais verdadeira possível, uma vez que suas respostas servirão de base para o desenvolvimento da nossa pesquisa. Agradecemos a sua colaboração e garantimos o compromisso de manter o sigilo da identidade de todos os participantes.

Samya Freitas.

I. DADOS PESSOAIS

1. Nome (opcional) _____ 2. Nacionalidade: Brasileira
3. Idade: 28 4. Sexo: () Feminino (x) Masculino

II. GRAU DE ESCOLARIDADE

5. Ensino Médio completo (x) Curso superior incompleto (x) Área: Artes
Curso superior completo () Especialização (x) Área: Língua Estrangeira
Área: _____ Doutorado () Área: _____
Mestrado () Área: _____ Outro: _____

III. FORMAÇÃO LINGUÍSTICA

6. Onde você aprendeu inglês? *Você pode escolher mais de uma opção
Aprendi como língua materna () Universidade ()
Aulas particulares () Curso de idiomas (x)
Intercâmbio (x) Escola (x)
Outro: _____

7. Por quantos anos você estudou inglês?

- () Nativo () 2-4
() 4-6 () 6-8
() 8-10 (x) 10+
Outro: _____

8. O que você entende por metodologia de ensino?

Seleção de diferentes métodos no processo Ensino-Aprendizagem.

9. Com qual metodologia você estudou inglês? * Você pode escolher mais de uma opção.

Método da Gramática e Tradução [As explicações são feitas em língua materna; estuda-se o significado literal da frase e ignora-se a comunicação; as habilidades de leitura e escrita são o maior foco]

Método Direto [O uso da língua materna é evitado, não se traduz; o vocabulário é ensinado por associação de ideias, por meio do uso de mímica, desenhos etc]

Método Áudio-Oral [memorização de diálogos; exercícios mecânicos; uso de "drills"; os erros devem ser evitados]

Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras e/ou Ramificações [Foco na competência comunicativa; o significado e a função são centrais; as quatro habilidades são trabalhadas de forma integrada; tentativa e erro fazem parte do processo de aprendizagem]

Abordagem Acional [o aluno não é visto como aprendiz, mas como ator social que age, reage, interage e intervém em diferentes contextos por meio da realização de tarefas; o aluno usa a língua para realizar ações sociais e o processo de aprendizagem e uso da língua ocorrem simultaneamente.]

Outro: _____

Não sei definir

*Caso não saiba classificar exatamente, apresente abaixo as principais características da metodologia.

10. Você ainda estuda inglês?

Sim Não

11. Se SIM, por qual motivo? *Você pode escolher mais de uma opção

Para ministrar aulas

Obter uma certificação internacional

Melhorar a fluência

Outro: _____

12. Se a sua resposta foi SIM para a 10ª questão, com qual metodologia você está estudando?

Metodologia tradicional, direta, áudio-visual e socio-interacionista.

IV. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

13. Há quanto tempo você ensina inglês?

0 - 2 anos

2 - 5 anos

5 - 10

10+

h) A adoção de uma metodologia de ensino limita a prática do professor.	X				
i) Acredito que a metodologia a partir da qual eu aprendi uma LE seja a mais apropriada para se trabalhar.		X			
j) Não há como classificar a metodologia adotada na escola em que ensino.				X	
k) Considero o manual do professor como um método, pois ele apresenta todos os procedimentos que devo realizar em sala de aula.		X			
l) Cabe ao professor realizar as escolhas metodológicas mais adequadas a partir do seu contexto de atuação.				X	
m) Tenho liberdade para realizar as adaptações metodológicas necessárias na minha sala.		X			
Comentários:					

Obrigada pela sua colaboração!

Responsável pela pesquisa: Samya Serrão Freitas.
 Telefone: (85)3482.2149/ (85)9 8719.6211.
 E-mail: samyafreitas@gmail.com

ANEXO E – Entrevista do Professor A1

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES – CH
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PosLA
 Av.: Luciano Carneiro, 345 – Fátima – Fortaleza, Ceará. 60.410-690
 Fone: (85) 3101.2032 - FAX: (85) 3101.2026
 E-mail: secretaria.posla@uece.br / posla@uece.br / www.uece.br/posla

Caro(a) professor(a),

Esta entrevista faz parte da pesquisa sobre **Metodologias de ensino de Língua Estrangeira**, a ser realizada no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da UECE. Agradecemos pela sua colaboração e assumimos o compromisso de preservar a identidade dos participantes.

Samya Freitas

Nome (opcional): _____ Tempo de atuação (na escola): **3 anos e meio**

1. Você se submeteu a algum tipo de treinamento/formação antes de iniciar a sua prática na escola em que atua? Se sim, qual o foco desse treinamento/formação?

Sim, houve um período de aproximadamente um mês de treinamentos, focando as práticas e metodologias adotadas pela escola em relação aos diferentes níveis de turmas e semestres que ela oferece.

2. Você segue alguma rotina de práticas em sua sala de aula ditada pelo sistema de franquias ao qual a sua escola pertence? Exemplifique.

Sim, geralmente nos primeiros semestres, o professor pode utilizar o português para explicar algum conteúdo gramatical específico e outra tradição é a não utilização de quadro branco.

3. O que você faz quando não entende o propósito ou não concorda com algum procedimento obrigatório em sua rotina de sala de aula?

Dependendo da atividade e da turma, busco a autorização da coordenação para trazer atividades extras, principalmente para reforçar algo que seja difícil aos alunos.

4. A escola em que você trabalha permite a inserção de técnicas e/ou atividades diferentes daquelas oriundas do método/abordagem utilizado? Você o faz? Exemplifique.

Sim, de vez em quando, trago músicas ou jogos para a sala de aula.

5. Em sua opinião, qual o papel exercido pelo livro didático e/ou por outros recursos didáticos sobre a orientação da sua prática?

Necessário, mas não primordial. Se o professor não tiver segurança e conhecimento suficientes para passar o conteúdo, os livros podem ser o professor da sala.

6. Você tem o costume de refletir sobre a sua ação em sala de aula a fim de buscar possíveis soluções para as dificuldades e os conflitos enfrentados?

Às vezes, faço como forma de autoavaliação. Também recebo e dou feedbacks aos meus alunos.

7. Você tem o hábito de compartilhar (com o seu coordenador e/ou com outros professores) as suas experiências positivas e negativas vivenciadas em sala de aula com o objetivo de contribuir para a sua formação e a dos demais envolvidos?

Muito, inclusive há reuniões pedagógicas para isso.

8. Você gostaria de realizar um trabalho mais livre e criativo em sua sala de aula?

Sim, mas nem sempre, pois não há tempo suficiente para planejar essas aulas e também devido ao fato de que devo seguir um conteúdo programático específico da escola em que trabalho.

ANEXO F – Entrevista do Professor A2

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES – CH
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PosLA
 Av.: Luciano Carneiro, 345 – Fátima – Fortaleza, Ceará. 60.410-690
 Fone: (85) 3101.2032 - FAX: (85) 3101.2026
 E-mail: secretaria.posla@uece.br / posla@uece.br / www.uece.br/posla

Caro(a) professor(a),

Esta entrevista faz parte da pesquisa sobre **Metodologias de ensino de Língua Estrangeira**, a ser realizada no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da UECE. Agradecemos pela sua colaboração e assumimos o compromisso de preservar a identidade dos participantes.

Samya Freitas

Nome (opcional): _____ Tempo de atuação (na escola): *3 anos*

1. Você se submeteu a algum tipo de treinamento/formação antes de iniciar a sua prática na escola em que atua? Se sim, qual o foco desse treinamento/formação?

Sim, um treinamento para ensinar sobre a fundamentação teórica da metodologia aplicada e o seu funcionamento em sala de aula.

2. Você segue alguma rotina de prática sem sua sala de aula ditada pelo sistema de franquias ao qual a sua escola pertence? Exemplifique.

Sim, por vezes, utilizo as paredes de vidro para explicar e/ou escrever algo aos alunos, e uma das práticas adotadas é a não utilização de quadro em sala.

3. O que você faz quando não entende o propósito ou não concorda com algum procedimento obrigatório em sua rotina de sala de aula?

Tento segui-lo mesmo assim e/ou tento adaptá-lo a realidade da sala de aula.

4. A escola em que você trabalha permite a inserção de técnicas e/ou atividades diferentes daquelas oriundas do método/abordagem utilizado? Você o faz? Exemplifique.

Sim, posso substituir alguma atividade das aulas de output por alguma atividade da minha escolha, mas não sempre. As vezes, levo alguma dinâmica ou música.

5. Em sua opinião, qual o papel exercido pelo livro didático e/ou por outros recursos didáticos sobre a orientação da sua prática?

É interessante que haja uma explanação da metodologia, mas por vezes nos sentimos amarrados a ela, o que torna a aula monótona depois de vários dias fazendo a mesma coisa. Portanto, mesmo seguindo as orientações metodológicas o professor precisa se sentir livre para adaptar sua aula a realidade da turma.

6. Você tem o costume de refletir sobre a sua ação em sala de aula a fim de buscar possíveis soluções para as dificuldades e os conflitos enfrentados?

As vezes o faço buscando melhorar a mim e a minha atuação em sala.

7. Você tem o hábito de compartilhar (com o seu coordenador e/ou com outros professores) as suas experiências positivas e negativas vivenciadas em sala de aula com o objetivo de contribuir para a sua formação e a dos demais envolvidos?

Sim, temos um espaço reservado para essa prática no momento da reunião de professores.

8. Você gostaria de realizar um trabalho mais livre e criativo em sua sala de aula?

Sim, pois acredito que aula se torna mais interessante se o conteúdo está próximo da realidade do aluno, este se sente mais envolvido e participativo.

ANEXO G – Entrevista do Professor B1



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES – CH
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PosLA
Av.: Luciano Carneiro, 345 – Fátima – Fortaleza, Ceará. 60.410-690
Fone: (85) 3101.2032 – FAX: (85) 3101.2026
E-mail: secretaria.posla@uece.br / posla@uece.br / www.uece.br/posla

Caro(a) professor(a),

Esta entrevista faz parte da pesquisa sobre **Metodologias de ensino de Língua Estrangeira**, a ser realizada no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da UECE. Agradecemos pela sua colaboração e assumimos o compromisso de preservar a identidade dos participantes.

Nome (opcional): _____ Tempo de atuação (na escola): ^{2 anos ()} _{9 meses ()} ^{Samya Freitas}

1. Você se submeteu a algum tipo de treinamento/formação antes de iniciar a sua prática na escola em que atua? Se sim, qual o foco desse treinamento/formação?

Sim. Fui aluna da escola por 6 meses, no nível avançado, pois foi me faltando mais queria o certificado. Fiz o treinamento para entender a metodologia e desenvolver algumas habilidades, como aplicar o conteúdo do livro, falar com o aluno etc. Esses treinamentos sempre acontecem...

2. Você segue alguma rotina de práticas em sua sala de aula ditada pelo sistema de franquias ao qual a sua escola pertence? Exemplifique.

Não rotina dentro e fora de sala de aula. O planejamento é um exemplo, pois o planejamento anual não é realizado pelo professor, mas pelo diretor e pelo coordenador pedagógico. O professor entra com as atividades extras.

3. O que você faz quando não entende o propósito ou não concorda com algum procedimento obrigatório em sua rotina de sala de aula?

Eu peço ao coordenador pedagógico para conversar.

4. A escola em que você trabalha permite a inserção de técnicas e/ou atividades diferentes daquelas oriundas do método/abordagem utilizado? Você o faz? Exemplifique.

Permite. Não realizo atividades tão diferentes do método, mas tenho autonomia para criar atividades. Uma vez, na minha turma de avanço utilizei uma atividade do livro de outra forma, pedi para que eles realizassem o conversation com pessoas de fora da turma.

5. Em sua opinião, qual o papel exercido pelo livro didático e/ou por outros recursos didáticos sobre a orientação da sua prática?

O livro didático traz as peças que devem ser usadas, mas a forma de montar cabe ao professor.

6. Você tem o costume de refletir sobre a sua ação em sala de aula a fim de buscar possíveis soluções para as dificuldades e os conflitos enfrentados?

Sempre. Quando eu peço meus de turma que já havia peço antes como o básico II, e possível prevenir alguns erros, alguns problemas e pensar em alternativas.

7. Você tem o hábito de compartilhar (com o seu coordenador e/ou com outros professores) as suas experiências positivas e negativas vivenciadas em sala de aula com o objetivo de contribuir para a sua formação e a dos demais envolvidos?

Bastante. Eu divido atividades extras e apoio professores com dificuldades.

8. Você gostaria de realizar um trabalho mais livre e criativo em sua sala de aula?

Credito que já tenho autonomia, o material é um guia, mas algumas modificações podem ser feitas, contanto que não destoem muito da metodologia da escola.

ANEXO H – Entrevista do Professor B2



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES – CH
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PosLA
Av.: Luciano Carneiro, 345 – Fátima – Fortaleza, Ceará. 60.410-690
Fone: (85) 3101.2032 - FAX: (85) 3101.2026
E-mail: secretaria_posla@uece.br / posla@uece.br / www.uece.br/posla

Caro(a) professor(a),

Esta entrevista faz parte da pesquisa sobre Metodologias de ensino de Língua Estrangeira, a ser realizada no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da UECE. Agradecemos pela sua colaboração e assumimos o compromisso de preservar a identidade dos participantes.

Samya Freitas

Nome (opcional): _____ Tempo de atuação (na escola): 20 ANOS (2002)

1. Você se submeteu a algum tipo de treinamento/formação antes de iniciar a sua prática na escola em que atua? Se sim, qual o foco desse treinamento/formação?

Sim. Me submeti a um treinamento de 2 semanas para compreender a metodologia literária da curso de idiomas.

2. Você segue alguma rotina de práticas em sua sala de aula ditada pelo sistema de franquias ao qual a sua escola pertence? Exemplifique.

Sim. Práticas como: Speaking; Writing; Reading; Listening.

3. O que você faz quando não entende o propósito ou não concorda com algum procedimento obrigatório em sua rotina de sala de aula?

Geralmente faço algumas alterações para transpor para a aula dinâmica, sem mudar o propósito da metodologia trabalhada ou aplicada.

4. A escola em que você trabalha permite a inserção de técnicas e/ou atividades diferentes daquelas oriundas do método/abordagem utilizado? Você o faz? Exemplifique.

Sim. Abordamos diversas atividades diferentes que nos permitem inserções de novas técnicas como aulas de música, teatro, jogos e etc.

5. Em sua opinião, qual o papel exercido pelo livro didático e/ou por outros recursos didáticos sobre a orientação da sua prática?

O papel do livro didático deve enfatizar linguagem de comunicação, focar em como as pessoas expressarão suas intenções, sentimentos e emoções para benefício próprio.

6. Você tem o costume de refletir sobre a sua ação em sala de aula a fim de buscar possíveis soluções para as dificuldades e os conflitos enfrentados?

Sim. Sempre.

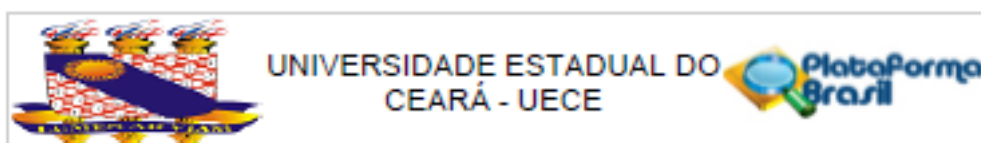
7. Você tem o hábito de compartilhar (com o seu coordenador e/ou com outros professores) as suas experiências positivas e negativas vivenciadas em sala de aula com o objetivo de contribuir para a sua formação e a dos demais envolvidos?

Sim, nas reuniões pedagógicas entre coordenação e professores.

8. Você gostaria de realizar um trabalho mais livre e criativo em sua sala de aula?

Sim. Busco sempre trabalhar e ensinar de maneira criativa.

ANEXO I – Comitê do Parecer de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Crenças de Professores de Inglês sobre Metodologias de Ensino de LE em Contexto de Curso de Idiomas

Pesquisador: Samya Semião Freitas

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 45367515.1.0000.5534

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

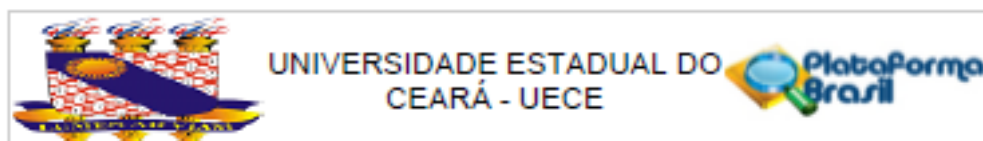
Número do Parecer: 1.115.324

Data da Relatoria: 19/06/2015

Apresentação do Projeto:

Neste estudo, a pesquisadora investigará o sistema de crenças de professores atuantes em escolas de Idiomas sobre as metodologias de ensino de Inglês como língua estrangeira - LE e como essas crenças afetam o ensino reflexivo e orientam a prática pedagógica do professor. A pesquisa será efetivada, a princípio, com 3 professores de Inglês em 3 cursos de Idiomas em Fortaleza, o que totaliza, inicialmente, a participação de 9 professores. Os professores serão escolhidos por meio dos seguintes critérios: lecionar na escola há, no mínimo, 2 anos e não lecionar em outro curso de Idiomas. Além disso, selecionaremos professores com e sem formação na área de ensino. Objetivamos descrever que metodologias de ensino são atualmente adotadas pelas escolas de Idiomas visitadas, investigar quais as crenças dos professores sobre as metodologias de ensino de LE e analisar de que forma as crenças influenciam a prática do professor, além de verificar qual a influência da formação e do ambiente de trabalho do professor para a construção das crenças quanto às metodologias. Para isso, realizará um estudo de base descritiva com cunho etnográfico, por meio da aplicação de questionários para a identificação das crenças e do perfil dos professores, além da observação de aulas e de entrevista semiestruturada para confrontar o discurso do professor com a sua prática.

Endereço: Av. Siles Munguba, 1700
 Bairro: Itapevi CEP: 60.714-903
 UF: CE Município: FORTALEZA
 Telefone: (85)3101-0890 Fax: (85)3101-0008 E-mail: aneveska@uece.br



Continuação do Parecer: 1.115.324

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Investigar quais as crenças de professores atuantes em escolas de Idiomas sobre as metodologias de ensino de Inglês como LE e como essas crenças afetam o ensino reflexivo e orientam a prática pedagógica do professor.

Objetivo Secundário: Descrever que metodologias de ensino são atualmente adotadas pelas escolas de Idiomas visitadas; Investigar quais as crenças dos professores sobre as metodologias de ensino de LE; Analisar de que forma as crenças influenciam a prática do professor; Verificar qual a influência da formação/ambiente de trabalho do professor para a construção das crenças quanto às metodologias

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A presente pesquisa não acarreta nenhuma possibilidade de danos à dimensão física do participante, seja ela psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual. No entanto, visto que toda pesquisa que envolva seres humanos envolve riscos, acreditamos que o professor possa se sentir desconfortável durante a observação de aulas por estar tendo a sua prática exposta. Contudo, é do conhecimento do participante, conforme exposto

no TCLE, que o mesmo poderá, a qualquer momento, solicitar o seu desligamento total da pesquisa sem a necessidade de qualquer justificativa prévia e que a sua identificação será mantida em total sigilo. Acreditamos, porém, que mesmo havendo um risco mínimo, o mesmo se justifique pela importância do benefício esperado.

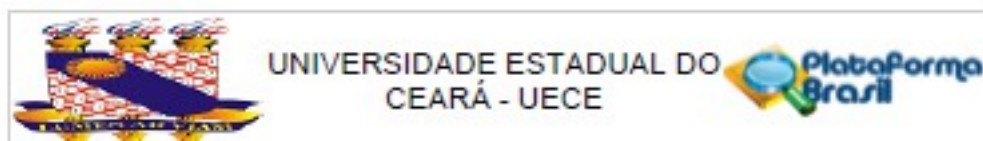
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante e provavelmente contribuirá para uma reflexão sobre o papel das crenças do professor de LE quanto às metodologias de ensino no processo de ensino e aprendizagem e discutir sobre a importância do ensino reflexivo, sobretudo em uma era Pós-Método, para um trabalho crítico e consciente por parte do professor a partir das necessidades dos seus alunos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos apresentados

Endereço: Av. Siles Munguba, 1700
 Bairro: Itapell CEP: 60.714-903
 UF: CE Município: FORTALEZA
 Telefone: (85)3101-0890 Fax: (85)3101-0006 E-mail: anevaleska@uece.br



Continuação do Parecer: 1.115.324

Recomendações:

- Detalhar o cronograma de execução

- Anexar o formulário de coleta.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

FORTALEZA, 19 de Junho de 2015

Assinado por:
Ana Carina Stelko-Pereira
(Coordenador)

Endereço: Av. Siles Munguba, 1700
Bairro: Itapevi CEP: 60.714-903
UF: CE Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9890 Fax: (85)3101-9006 E-mail: anevstenka@uece.br