



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E
CULTURA**



Rua Barão de Jeremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA
Tel.: (71) 32836256 – Site: <http://www.ppglinc.lettras.ufba.br> - E-mail: pgletba@24ufba.br

**CULTURAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM
NARRATIVAS E NA SALA DE AULA DE UM CURSO DE LETRAS**

por

GIÊDRA FERREIRA DA CRUZ

**SALVADOR
2015**

Giêdra Ferreira da Cruz

**CULTURAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM
NARRATIVAS E NA SALA DE AULA DE UM CURSO DE LETRAS**

Trabalho de tese apresentado ao Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Língua e Cultura.

Orientadora: Prof^a Dr^a Denise Chaves de Menezes Scheyerl

Coorientador: Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira

**SALVADOR
2015**

C962c Cruz, Giêdra Ferreira da.
Culturas de aprendizagem de língua inglesa em narrativas e na sala de aula de um curso de letras / Giêdra Ferreira da Cruz, 2015.
307f.
Orientador (a): Denise Chaves de Menezes Scheyerl.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia,
Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras, Salvador, 2015.
Inclui referências.

1. Língua inglesa (Ensino superior) – Ensino-aprendizagem. 2. Inglês (Língua global). 3. Língua inglesa – Autonomia do aprendiz. I. Scheyerl, Denise Chaves de Menezes. II. Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras. III.T.

CDD: 421

Giêdra Ferreira da Cruz

**CULTURAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM
NARRATIVAS E NA SALA DE AULA DE UM CURSO DE LETRAS**

Trabalho de tese apresentado ao Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Língua e Cultura.

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Denise Chaves de Menezes Scheyerl
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Professor Dr. Kleber Aparecido da Silva
Universidade de Brasília (UNB)

Professor Dr. Diógenes Cândido de Lima
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Professora Dra. Jael Glauce Fonseca
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Professor Dra. Elizabeth Santos Ramos
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Salvador, 15 de maio de 2015.

Este trabalho é dedicado aos personagens principais de minha história:

Aldo Avelino da Cruz e Senhorinha Ferreira da Cruz, pais afetuosos, que sempre me incentivaram nos estudos.

Leis Soares Gusmão Junior e Letícia Cruz Gusmão, filhos amorosos, de quem muito me orgulho.

Leis Soares Gusmão, esposo carinhoso, sempre me dando asas quando preciso voar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela inspiração e eterno cuidar de mim.

À minha orientadora, professora Denise Chaves de Menezes Scheyerl e ao meu coorientador professor Domingos Sávio Pimentel Siqueira, pelo apoio constante e por acreditar no meu trabalho.

Aos informantes do primeiro, terceiro, quinto e oitavo semestres pelo consentimento em participar deste trabalho de tese.

Às professoras Suria, Carla e Jenny, pela gentileza de permitirem ser observadas por mim na intimidade das suas salas de aula. Esta pesquisa não teria sido possível sem a sua contribuição, juntamente com seus alunos.

Aos professores do curso de doutorado em língua e cultura da Universidade Federal da Bahia, pela valiosa ajuda na minha formação como professora-pesquisadora.

Aos professores Vanderlei Zacchi e Silvia Maria Guerra Anastácio, por fazerem parte da minha banca de qualificação, dando significativas contribuições para este estudo.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, pela ajuda de custo ao acreditar no meu crescimento profissional.

Ao professor Diógenes Cândido de Lima, pelo constante incentivo ao meu crescimento acadêmico.

Aos amigos Cláudia Cruz, Dartilene Andrade, Graça Bittencourt, Joceli Lima, Jorge Augusto, Jurandir Cruz, Patrícia Lemos e Sueid Fauaze, pelas profícuas conversas acadêmicas.

Aos colegas do curso de doutorado, em especial a Eduardo Ferreira, pelo companheirismo e a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

Somos o esboço de uma história que é reescrita a cada dia.
(GIÉDRA CRUZ, 2015)

RESUMO

Tomando como ponto de partida a perspectiva dos estudantes, o propósito deste estudo consistiu em investigar como as culturas de aprendizagem de língua inglesa, em narrativas e na sala de aula, poderiam contribuir para a discussão da aprendizagem de inglês em um contexto universitário, bem como refletir sobre essa aprendizagem, com as suas implicações e complexidades e, assim sendo, cooperar para o debate sobre o ensino-aprendizagem de língua na universidade. Desse modo, a geração dos dados ocorreu por intermédio de três instrumentos, a saber, a escrita de narrativas de aprendizagem, a aplicação de um questionário e, o terceiro, a observação de aulas e de atividades extraclasse, que consistiram em dois projetos de extensão. O período da coleta se estendeu por um semestre letivo com vinte alunos, futuros professores, de língua inglesa de um curso de licenciatura em Letras de uma universidade pública do interior baiano. Foram selecionados cinco alunos, de quatro semestres diferentes, totalizando os 20 sujeitos. A metodologia adotada está contextualizada na área da linguística aplicada, mais especificamente, inserindo-se na linha aquisição, ensino e aprendizagem de línguas. Assim, o uso da pesquisa documental de cunho etnográfico se justificou neste estudo por fazer uso de narrativas de aprendizagem e por tentar compreender os vários comportamentos e relações entre indivíduos, dentro de um contexto social específico que, no caso do presente estudo, foi a sala de aula dos autores das narrativas. Os resultados mostraram-se úteis e relevantes para futuras discussões de implicações metodológicas e políticas, mas principalmente, para discussões voltadas para o ensino-aprendizagem da língua inglesa em um curso de Letras por proporcionar a reflexão sobre pontos que podem contribuir para a formação do estudante-professor da língua global da contemporaneidade.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de língua inglesa; Cultura de aprendizagem; Autonomia do aprendiz; Inglês como língua global.

ABSTRACT

Taking students' own perspectives as a starting point, this study aimed at investigating how English learning cultures, manifested in narratives and in the classroom, could collaborate to the discussion of the English language learning in the context of higher education, as much as to the pondering over this learning process, with its implications and complexities; hence, it sought to contribute to the debate on the teaching-learning of English at the aforementioned context. Accordingly, data gathering occurred via three instruments, comprised of the narratives written by the students, a questionnaire, and classroom observation along with activities in two extracurricular projects. Time frame for data collection was of one semester with twenty pre-service teachers of English from a Letters program at a public university in Bahia, Brazil. Five students, from four different semesters, were selected, tallying the twenty main participants. The methodology is contextualized within the field of Applied Linguistics, specifically in the area of language teaching and learning. Therefore, the application of documental and ethnographic strategies of inquiry was applied as this study used students' language learning stories and the understanding of the several behaviors and relations among people within a specific social context, which, in this research, was the language classroom. Results have proved to be useful and relevant for future methodological and political discussions, and above all, to contribute to the debate on the teaching and learning of English in Letters programs, as it provides reflections concerning the education of teachers of the global language of current times.

Key words: English language teaching and learning; Learning cultures; Learner autonomy; English as a global language.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Siglas usadas para representar os alunos voluntários.....	35
Quadro 2 – Siglas usadas para identificar os 20 alunos voluntários.....	35
Quadro 3 – Lista das palestras do 6º Ciclo.....	40
Quadro 4 – Lista dos encontros do <i>Singing Along</i>	40
Quadro 5 – Estrofes das canções.....	57
Quadro 6 – Definições de narrativas como experiências de vida.....	60
Quadro 7 – Definições de Motivação nas últimas décadas.....	88
Quadro 8 – Dicotomias motivacionais, baseado em Brown (1994).....	90
Quadro 9 – Resposta à questão 3: Necessidades dos alunos.....	113
Quadro 10 – Resposta à questão 4: Interação com os professores na universidade.....	114
Quadro 11 – Resposta à questão 5: Projetos de extensão em língua inglesa.....	116
Quadro 12 – Resposta à questão 6: papel do professor.....	118
Quadro 13 – Respostas à pergunta 7: O ensinar refletido no aprender.....	120
Quadro 14 – Resposta à questão 8: O “bom” professor.....	122
Quadro 15 – Resposta à questão 9: O “bom” aprendiz.....	124
Quadro 16 – Resposta à questão 10: Como o aluno se vê.....	126
Quadro 17 – Resposta à questão 11: A escrita de narrativas.....	129
Quadro 18 – Participação nos encontros do <i>Singing Along</i>	163
Quadro 19 – Participação dos sujeitos nas palestras do 6º Ciclo sobre ensino e aprendizagem de LE.....	164
Quadro 20 – Carga horária do curso.....	183

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Texto <i>Edible insects</i>	132
Figura 2 – <i>Slide 3</i> da apresentação em <i>powerpoint</i>	147
Figura 3 – As três dimensões do ensino.....	152
Figura 4 – <i>Handout</i> entregue pelo sujeito S8B.....	156

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAALE	Centro de Aprendizagem Autônoma de Língua Inglesa
CD	Compact disc
DVD	Digital video disc
EFM	Ensino Fundamental e Médio
HAL	Histórias de aprendizagem de línguas
i.e.	Isto é
ILF	Inglês como Língua Franca
ILI	Inglês como Língua Internacional
IL	Interlíngua
ILN	Inglês como Língua Nativa
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua estrangeira
PCA	Prática de compreensão auditiva
TV	Televisão

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	14
1.1 INTRODUÇÃO.....	14
1.2 MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA	16
1.3 A PROBLEMÁTICA E O PROBLEMA	17
1.3.1 Cultura de aprender.....	21
1.3.2 Vozes conflitantes na sala de aula	22
1.4 JUSTIFICATIVA	26
1.5 OBJETIVOS DA PESQUISA	27
1.6 PERGUNTAS DE PESQUISA	27
1.7 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	27
1.8 ORGANIZAÇÃO DA TESE	28
CAPÍTULO 2 – O PERCURSO METODOLÓGICO	30
2.1 A PESQUISA DOCUMENTAL DE CUNHO ETNOGRÁFICO	30
2.2 A PESQUISA ETNOGRÁFICA	31
2.2.1 Etnografia de sala de aula.....	32
2.2.2 Etnografia de sala de aula e narrativas	33
2.3 OS INFORMANTES.....	35
2.4 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS INFORMANTES.....	35
2.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	36
2.6 PERÍODO DA COLETA DE DADOS	37
2.7 CRITÉRIOS ADOTADOS PARA A ESCRITA DA NARRATIVA, APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO E DAS OBSERVAÇÕES EM CLASSE E EXTRACLASSE	37
2.7.1 Critérios para a escrita das narrativas.....	37
2.7.2 Critérios para a aplicação do questionário	38
2.7.3 Critérios para a observação das aulas	38
2.7.4 Critérios para a observação de atividades extraclasse.....	39
2.8 A ANÁLISE DOS DADOS	41
CAPÍTULO 3 – O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: ALGUMAS REFLEXÕES ..	42
3.1 A EXPANSÃO DO INGLÊS NO MUNDO	42
3.2 USOS MUNDIAIS DA LÍNGUA INGLESA.....	44
3.3 E O NOSSO INGLÊS COMO FICA?.....	46
3.4 A QUESTÃO DA VALORIZAÇÃO EXCESSIVA DO INGLÊS	47
3.5 A QUESTÃO DE FALAR O INGLÊS CERTO/ERRADO	51
3.6 O REDESENHAR DA LÍNGUA INGLESA.....	56

CAPÍTULO 4 – NARRATIVAS COMO RECURSO REVELADOR DE CULTURAS DE APRENDIZAGEM	60
4.1 DEFININDO O TERMO ‘NARRATIVA’	60
4.2 DEFININDO O TERMO ‘EXPERIÊNCIA’	61
4.3 AFINAL, QUAL (O QUE) É A PESQUISA QUE FAZ USO DE NARRATIVAS?	64
4.4 NARRATIVAS E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS.....	67
4.5 NARRATIVAS E A PESQUISA	74
4.5.1 A pesquisa narrativa na perspectiva de Clandinin e Connelly	76
4.6 ESTRUTURAS ANALÍTICAS DE NARRATIVAS	78
4.6.1 Modelo de McCormick (1995)	79
4.6.2 Modelo de Lieblick, Tuval-Mashiach e Zilber (1998)	80
4.6.3 Princípios de Riessman (1993)	81
4.6.4 As abordagens de Chase (2005)	81
4.6.5 Modelo de Clandinin e Connelly (1990, 1995, 2000)	83
CAPÍTULO 5 – EM BUSCA DE RESPOSTAS: A PESQUISA	85
5.1 ANÁLISE DAS NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM DOS SUJEITOS	85
5.2 ANÁLISE DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO	109
5.3 ANÁLISE DOS REGISTROS ETNOGRÁFICOS.....	131
5.4 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS.....	166
CONSIDERAÇÕES FINAIS	200
REFERÊNCIAS	220
APÊNDICE A – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO	234
APÊNDICE B – OFÍCIO ENVIADO AO DIRETOR DO DEPARTAMENTO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS (DELL)	235
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO	236
APÊNDICE D – MODELO DO QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS SUJEITOS	238
APÊNDICE E – NARRATIVAS DOS INFORMANTES	268
APÊNDICE F – DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS DE LÍNGUA INGLESA E RESPECTIVAS CARGAS HORÁRIAS AO LONGO DOS SEMESTRES	284
APÊNDICE G – NOTAS DE CAMPO	285
ANEXO A – MEMORANDO COM RESPOSTA DO DIRETOR DO DELL	293
ANEXO B – CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DO SINGING ALONG	294
ANEXO C – CANÇÃO “SOMOS QUEM PODEMOS SER”	295
ANEXO D – RESOLUÇÃO CONSEPE N° 23/2009	296
ANEXO E – GRADE CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS: PORTUGUES/INGLÊS	297
ANEXO F – CAPA DO LIVRO 1: GRAMMAR DIMENSIONS I	298

ANEXO G – TEXTO: “<i>SILVIA’S LETTER TO A FRIEND</i>”	299
ANEXO H – <i>HANDOUT</i> COM 12 GRAVURAS	300
ANEXO I – AVALIAÇÃO SOBRE O TEXTO “<i>TO BUILD A FIRE</i>”	301
ANEXO J – QUADRO: “<i>TIME, TENSE, AND ASPECT</i>”	302
ANEXO K – POSTER DO CAALE.....	303
ANEXO L – TEXTO DO ÁUDIO “<i>STRANGER IN TOWN</i>”	304
ANEXO M – RESOLUÇÃO CONSEPE N° 12/2006	306

CAPÍTULO 1 – CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

1.1 INTRODUÇÃO

O ensino e a aprendizagem de língua são processos considerados complexos por representarem conexões entre aprendizes, professores, instituições de ensino, contextos social e político, recursos didáticos e tecnológicos, dentre outros. De acordo com Paiva (2006), esses elementos estão inter-relacionados pelo fato de os atores sociais envolvidos, como, por exemplo, professores e alunos, fazerem parte tanto do contexto escolar como do contexto social.

Nesse sentido, Larsen-Freeman (2007) destaca dois pontos importantes: (1) como é possível respeitar as inter-relações entre os diferentes fatores que envolvem o ensino e aprendizagem de línguas e ainda conduzir investigações práticas? A própria autora enfatiza que a resposta está justamente em encontrar as unidades das inter-relações apropriadas para análise, dependendo do que se está tentando explicar; e (2) como entender a relação entre aprendiz-aprendizagem e o contexto? Para ela, entender a unidade dos dois pontos permanece um desafio, pois ambos não estão somente interconectados, mas também sendo continuamente transformados. Assim, complementa a autora¹, “devemos entender esses processos se queremos obter uma melhor compreensão sobre a aquisição de segunda língua” (LARSEN-FREEMAN, 2007, p. 37).

Vários pesquisadores e estudiosos da Linguística Aplicada têm essa concepção de aprendizagem como sistema complexo (LARSEN-FREEMAN, 2007; PAIVA, 2005a, 2006; LEFFA, 2006a). Leffa (2006a, p. 8), por exemplo, enfatiza que:

Ao estudar um sistema não é permitido fragmentá-lo em segmentos isolados e depois estudar cada um desses segmentos sem levar em consideração o contexto em que eles estão situados e suas relações com todos os outros segmentos. A soma de cada segmento não reflete a realidade do sistema porque ele é dinâmico e evolui com o tempo à medida que os segmentos vão interagindo uns com os outros e, dessa maneira, introduzindo modificações no próprio sistema (LEFFA, 2006a, p. 8).

Assim, entre as muitas variáveis que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem de línguas, descritos anteriormente, optei, neste estudo, pelo trabalho com a

¹ We ought to understand these processes if we seek to achieve a better understanding of second language acquisition. (LARSEN-FREEMAN, 2007, p. 37). Esta e as demais traduções ao longo deste estudo são de minha responsabilidade.

variável “aprendiz de línguas”. Dessa forma, o aluno torna-se o ponto de partida para se tentar entender o complexo processo de ensinar e de aprender línguas. O caminho a ser trilhado nessa direção surgiu por meio das próprias histórias de aprendizagem de língua inglesa, contadas pelos sujeitos deste estudo.

Desde o começo dos tempos, as pessoas contam histórias como uma maneira de registro da humanidade no mundo. De acordo com Barthes (1966), a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades. Para o autor, a história da narrativa começa com a história da humanidade, visto que não existe, nem nunca existiu, um povo sem narrativas. Com base nessa perspectiva, Barthes (1966) atesta a presença da narrativa em todas as culturas. Assim sendo, há inúmeras vantagens nos estudos que utilizam as histórias de aprendizagem. Entre esses ganhos, destacam-se os seguintes:

(1) Dar voz aos aprendizes de línguas. Munidos desse instrumento os alunos se tornam o centro das atenções dos pesquisadores e passam a ser vistos como eles realmente são, ou seja, “constelações complexas de comportamento, sentimentos, necessidades sociais, experiências, estratégias e necessidades políticas” (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 211). Assim, escrever a própria história “é ter a oportunidade do reencontro consigo mesmo e dos personagens que habitam essa história; é um processo de (re) conhecimento de si. É, acima de tudo, reinventar-se na criação dessa história” (MEDRADO, 2010, p. 244);

(2) Minimizar a subjetividade na interpretação de dados. Além do aluno ter a oportunidade de expressar a sua voz, a escrita de narrativas de aprendizagem constitui-se um instrumento inovador por revelar a subjetividade do aluno. Para Silva (2010), ao dar voz ao pesquisado minora-se “a subjetividade na interpretação dos resultados, pois o sujeito é colocado no centro da ação da pesquisa e de lá ele se situa como *aprendente*” (SILVA, 2010, p. 290, destaque do autor);

(3) Proporcionar a conscientização e reflexão dos estudantes sobre si mesmos. Por meio dessa prática reflexiva, o aprendiz pode decidir sobre o melhor caminho a ser trilhado, deixando de lado os desacertos de vivências educacionais traumáticas. Seguindo essa linha de pensamento, Silva (2010, p. 290) afirma que “o sujeito, ao relatar a sua experiência de aprendizagem, conscientiza-se dela, analisa-a e pode, a partir dos elementos levantados, alterar o curso de sua ação ou focar seus esforços naquelas ações que se mostram mais produtivas”, em um processo chamado, pela autora, de ação retroalimentadora;

(4) Além dessa reflexão dos estudantes sobre a sua própria aprendizagem, mediante a escrita de narrativas, eles têm a oportunidade de refletir sobre o seu papel como aluno-professor no curso de Letras, ou seja, se conscientizar de que aprendem o idioma para ensiná-lo, e, assim sendo, não podem perder de vista o seu papel de futuros professores de línguas.

Por todos esses ganhos, o interesse por pesquisas com o uso de narrativas vem crescendo consideravelmente nos últimos anos. Entre os muitos trabalhos no Brasil e no mundo, encontram-se os de Clandinin e Connelly (2000), Passegi, Souza e Vecentini (2011) e Telles (1995, 2004), entre outros, que usam narrativas para investigar a experiência de professores e usam, também, como instrumento de reflexão em cursos de formação de professores. Além desses, há os trabalhos que utilizam narrativas de estudantes, desenvolvidos com o intuito de contribuir para uma melhor compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem, como os de Barcelos (2006, 2012), Deacon et al (2006), Lima (2010, 2012), Miccoli (2007), Mota (2010, 2012), Paiva (2007, 2008) e Scheyerl (2003, 2012). Muitos desses pesquisadores desenvolvem estudos utilizando, ao mesmo tempo, narrativas de professores e de alunos, como poderá ser observado ao longo deste estudo.

Considerando o exposto, ressalto que esta pesquisa está centrada na aprendizagem. No entanto, como os processos de ensinar e de aprender línguas são interdependentes, ou seja, quando um evento/ação ocorre em um deles, isto reflete no outro, na maioria das vezes eles serão considerados conjuntamente como um único processo: ensino-aprendizagem, no nosso caso específico, de língua estrangeira (LE).

1.2 MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA

A motivação para o desenvolvimento desta pesquisa decorreu de anos de experiência como professora de língua inglesa do curso de Letras Modernas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), localizada em Vitória da Conquista, na Bahia. Como parte do quadro permanente de professores formadores da UESB, sinto-me motivada a pesquisar estudantes, futuros professores, de língua inglesa, pela experiência de sala de aula que me permitiu observar que, mesmo depois de terem estudado inglês por um período de, no mínimo, sete anos, nos ensinos fundamental e médio, os estudantes, que ingressam no referido curso, ainda apresentam dificuldades no processo de aprendizagem do idioma.

De acordo com Moita Lopes (1996), uma vez que as línguas estrangeiras estão no currículo, é responsabilidade de professores e linguistas aplicados tornarem o seu aprendizado possível. Nessa direção, compreendo a importância de propiciarem-se meios para que o aluno saiba como se ajudar ao longo do próprio processo de aprendizagem, pois, muitas vezes, ele quer se tornar um aprendiz de línguas bem sucedido, mas não sabe como fazê-lo. Em consonância, Scheyerl (2004) menciona a importância de integrar o ensino de uma língua estrangeira à formação do indivíduo, como um dos objetivos da aula de língua. Esse pensamento da autora se torna mais relevante ainda em se tratando do contexto de um aluno universitário, futuro professor de língua estrangeira.

Para Miccoli (2007), a pesquisa com foco no aluno pode revelar os desafios inerentes ao processo de aprendizagem, invisíveis, inicialmente, aos olhos do professor, como também esclarecer até que ponto as ações do professor estão respondendo a esses desafios. Segundo essa autora:

Se explorarmos melhor as experiências reportadas por estudantes, saberemos mais sobre o processo que é o estudar e o aprender. Nesse curso, os papéis do social e das emoções deixarão de ficar à margem do processo de ensino e aprendizagem e virão à tona. Não há dúvida de que as experiências têm um caráter pessoal, mas o pessoal não é particular; assim, não há contraindicações à sua investigação, pois é através da pesquisa que se abrirá o espaço para a validação interpessoal de quem tiver acesso a elas (MICCOLI, 2007, p. 234).

Desse modo, a motivação para este estudo vem da necessidade de investigar como a voz do aluno do curso de Letras, materializada nas narrativas de aprendizagem de língua inglesa de uma universidade pública baiana, pode contribuir para o mapeamento das diferentes culturas de aprendizagem da língua franca global da atualidade, bem como contribuir para a construção do conhecimento na pedagogia de línguas, ao oferecer dados que possam provocar reflexão nos futuros leitores deste trabalho.

1.3 A PROBLEMÁTICA E O PROBLEMA

A tradição dos estudos com base em narrativas, que tem origem na Poética de Aristóteles, vem ganhando uma nova importância nos últimos anos ao se discutir sobre a relevância de se contarem histórias nos estudos voltados para a cultura de ensinar e de aprender línguas.

Cultura é um termo que tem sido usado com uma grande variedade de significados e as suas definições dependem do problema que o pesquisador queira investigar. Com base em

Vygotsky (1989), Freire (1996), Kramsch (1998), Basso (2008), entre outros, entendendo cultura como um conjunto de peculiaridades, singularidades e idiosincrasias, marcado e construído ideológica e historicamente pela linguagem. No caso específico de línguas estrangeiras, segundo Basso (2008, p. 129), “ao ensinarmos uma LE, estamos trabalhando com ela [a língua] como a maior e mais significativa manifestação cultural de um ou mais povos que a utilizam como língua materna ou segunda língua”.

Laraia (2001), ao discutir o conceito de cultura a partir de uma visão antropológica, afirma que a primeira definição do termo foi cunhada pelo antropólogo Edward Tylor, como um todo complexo que inclui conhecimento, crença, moral, lei, costume e qualquer outra capacidade e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. Para Laraia, essa definição confundiu mais do que ampliou o conceito. Assim, o autor pontua que uma das tarefas da antropologia seria a de reconstruir o conceito de cultura, fragmentado por diversas definições, desde aquela, em 1871.

Geertz (1978), por sua vez, critica o uso desmedido do conceito de cultura ao enfatizar que,

O conceito de cultura que eu defendo é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 1978, p. 15).

Segundo Geertz (1978), para uma interpretação das relações dessa teia é necessário desvendar esses significados mediante o estabelecimento dessas relações, da seleção de informantes, do mapeamento de campo, enfim, com base em um levantamento etnográfico, justamente por cultura envolver significados e saberes compartilhados.

Na visão de Erickson (1997), fazem parte da cultura não só aspectos visíveis e explícitos, como a língua, vestuário e hábitos alimentares, mas também aspectos invisíveis ou implícitos, como atrasos em encontros ou mesmo como se concebem experiências. Essas experiências, para Kramsch (1998), também são criadas por meio da língua, pois os membros de uma comunidade dão significado a elas através do modo que escolhem para se comunicarem com o outro, falando ao telefone ou face a face, escrevendo uma carta ou enviando um *e-mail*, lendo um jornal ou interpretando um gráfico. Dessa forma, a língua incorpora uma realidade cultural. Kramsch (1998), ainda, ao relacionar cultura e língua, enfatiza que uma maneira de pensar sobre cultura é contrastá-la com a natureza. Segundo a autora, “natureza refere-se ao que nasce e cresce organicamente (do latim *nascere*; ‘nascer’).

Cultura refere-se àquilo que cresceu e floresceu (latim *colere*; ‘cultivar’)” (KRAMSCH, 1998, p. 4).

A palavra ‘cultura’, portanto, evoca o debate natureza/criação, conduzindo à seguinte questão: os seres humanos são aquilo que a natureza os determina desde seu nascimento ou o que a cultura permite que eles se tornem por intermédio da socialização e da escolarização? Para Anastácio, Melo e Silva (2009, p. 24), o “embate entre natureza humana, que é inata, e a cultura, que é aprendida, interfere na estrutura da personalidade do indivíduo. Assim, a família é o primeiro contexto que transmite valores ao sujeito e o influencia na formação da sua identidade”. Deste modo, esse questionamento de Kramsch (1998) é relevante no sentido de evocar o papel da escola, segundo contexto a transmitir valores na vida do aluno, uma vez que é através da interação com o outro (colega, professor etc.) que a identidade cultural do indivíduo vai se formando.

Para o pensador russo Michael Bakhtin, que formulou teorias importantes para os estudos da produção do sentido e da identidade do sujeito com base na sua consciência social, a formação da identidade não ocorre de maneira isolada, mas a partir das relações sociais e culturais das pessoas. Assim, a formação da identidade social, em uma perspectiva bakhtiniana, se dá pelas relações dialógicas que permitem que as diversas vozes do contexto social interajam entre si e, dessa forma, nenhuma fala é exclusiva de quem a enunciou. A fala é produzida na interação dos indivíduos em uma dada situação, uma vez que o sujeito se desenvolve nas relações interpessoais, pois é nessa troca que acontece a construção da identidade cultural, “compreendida como construída em práticas discursivas, e que não tem nada a ver com uma visão de identidade como parte da natureza da pessoa, ou seja, identidade pessoal, nem com sua essência, nem com um si-mesmo unitário” (MOITA LOPES, 2003, p. 20). Em uma perspectiva antiessencialista, Moita Lopes (2003) focaliza a natureza socioconstrucionista das identidades sociais, entendendo que essas identidades são “construções sociais e, portanto, discursivas, visto que aprendemos a ser quem somos, nos encontramos interacionais de todo dia” (MOITA LOPES, 2003, p. 27).

Em suma, devido à sua complexidade, não é possível definir de forma única a noção de cultura e, nessa direção, Duranti (1997) enumera seis concepções, argumentando que neles a língua desempenha um papel especial, a saber:

1. a visão de cultura como algo distinto da natureza, ou seja, transmitida por meio das gerações;

2. a visão cognitiva de cultura, pensada como conhecimento de mundo e como capacidade de compartilhar certos padrões de pensamento e modos de compreender o mundo. Aqui se enfatiza que o conhecimento não é algo que mora nas mentes individuais, mas é socialmente distribuído;
3. a visão semiótica que define cultura como comunicação, ou seja, como um sistema de signos. Isso significa que a visão de mundo das pessoas passa a ser compartilhada e cultura passa, então, a ser produto da interação humana;
4. a visão de cultura como sistema de mediação que, na interação humana com o ambiente físico ou social, é mediada pelo uso de instrumentos e artefatos produzidos pelo trabalho humano. Todos esses produtos são modos de representar e lidar com o mundo. Assim, expressões linguísticas são ferramentas que nos permitem conceituar e refletir acerca de eventos, enquanto nos fornecem os meios para interagir com outros;
5. a visão de cultura como sistema de práticas em que existe o reconhecimento do caráter fluido das culturas, fomentando o interesse contemporâneo pelo multiculturalismo e pelas comunidades transnacionais. Cultura, assim, não é algo simplesmente interno ou externo, mas algo que existe através da ação rotineira, que inclui condições materiais e experiências dos atores sociais. Da mesma forma que língua não é um sistema autônomo, como proposto pelos estruturalistas, mas um sistema definido por processos sociopolíticos;
6. a visão de cultura como sistema de participação, relacionando-se com o conceito da cultura como sistema de práticas que contém o pressuposto de que toda ação no mundo, incluindo a comunicação verbal, é inerentemente social, coletiva e participativa. Deste modo, falar uma língua significaria ser capaz de participar de interações com um mundo mais amplo que nós próprios como indivíduos e maior do que aquilo que podemos ver ou tocar.

Para Cox e Assis-Peterson (2007a, p. 33), cada uma dessas seis concepções “ilumina bem um aspecto de cultura e deixa outros na sombra, o que nos incita também a imaginar a possibilidade de uma convergência epistemológica, não aniquiladora das divergências, entre as visões de cultura”. Assim, essas concepções apresentadas por Duranti (1997), de conotação antropológica, se aplicam, de maneira significativa, aos estudos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas materna e/ou estrangeira, por mostrarem que a noção de cultura

parece indispensável para o estudo das maneiras pelas quais as pessoas ao redor do mundo se constituem em agregados e coletividade de vários tipos (COX; ASSIS-PETERSON, 2007a).

Assim sendo, acredito que se torna fundamental incentivar o aluno a observar como ocorre o seu processo de aprendizagem da língua-alvo, quais conflitos ele traz consigo que o inibem ou o desmotivam e colaboram para o desenvolvimento de sua aprendizagem. Da mesma forma, é muito importante que os professores respeitem esses conflitos, pois eles constituem e interferem nas suas culturas de aprender.

1.3.1 Cultura de aprender

‘Abordagem de aprender’ ou ‘cultura de aprender’ é um termo utilizado por Almeida Filho (1993), para se referir às maneiras de se estudar uma língua estrangeira. De acordo com esse autor, ‘cultura’ é um conhecimento intuitivo dos alunos, constituído por suas próprias crenças, seus mitos e suas posturas de como aprender línguas. Essas posturas seriam caracterizadas pelas maneiras de estudar, de se preparar para o uso e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como “normais”, pois, para aprender, o estudante recorre às maneiras de aprender típicas de sua região, etnia, classe social e até do grupo familiar restrito, em alguns casos.

Ainda de acordo com Almeida Filho (1993, p. 13), “essas culturas (abordagens) de aprender evoluem no tempo em formas de tradições. Uma tradição informa, normalmente, de maneira naturalizada, subconsciente e implícita, as maneiras pelas quais uma nova língua deve ser aprendida”.

‘Abordagem de ensinar’ ou ‘cultura de ensinar’, por sua vez,

se compõe do conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira. A operação global de ensino de uma língua estrangeira compreende o planejamento de cursos e suas unidades, a produção e a seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experienciar a língua-alvo, e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13).

Almeida Filho (1993) postula, então, que a cultura de ensinar é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados e crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas e de papéis do aluno e do professor. Essa maneira de pensar

contribuiu para a questão da cultura da sala de aula relacionada à importância de se refletir sobre as diferentes abordagens de ensinar e de aprender, que interagem nesse espaço, visto que a incompatibilidade entre elas pode resultar em resistências, dificuldades, fracasso, ou em desânimo na aprendizagem de línguas; contudo, entendo que esse pensamento de Almeida Filho (1993) não dá conta dos imprevistos que fazem parte da rotina da sala de aula. Na verdade, é com base nas incompatibilidades que os conflitos são gerados, como será exposto a seguir, com base na teoria bakhtiniana, que amplia a visão de sala de aula ao considerá-la como espaço de imprevistos.

1.3.2 Vozes conflitantes na sala de aula

A teoria bakhtiniana sobre a linguagem tem fortes implicações para a sala de aula de línguas por não fazer a separação entre o individual e o social. Para o autor, a linguagem é um fenômeno sócio-histórico, tendo como unidade básica o enunciado, que nasce do diálogo, sendo o produto da interação entre os indivíduos. Segundo Souza (1995, p. 22), fazem parte do enunciado “elementos linguísticos produzidos em contextos sociais reais e concretos como participantes de uma dinâmica comunicativa”. E, por serem imutáveis e concretos, esses elementos possibilitam novos significados ao mesmo signo linguístico em novos contextos sociais.

Ainda de acordo com Souza (1995, p. 22), essa visão bakhtiniana da linguagem como fenômeno social está diretamente ligada à construção do sujeito, pois ele “se constitui ouvindo e assimilando as palavras e os discursos do outro”, que pode ser a sua família, seus colegas, sua comunidade etc., “fazendo com que essas palavras e discursos sejam processados de forma que se tornem, em parte, as palavras do sujeito e, em parte, as palavras do outro” (SOUZA, 1995, p. 22). Assim, todo discurso, segundo Bakhtin (1986), se constitui de uma fronteira do que é de si mesmo e daquilo que é do outro. Esse princípio, que é denominado por ele como dialogismo, concebe a linguagem como um processo de interação entre sujeitos e defende a noção de relações dialógicas na construção de todo e qualquer enunciado. Para Souza (1995, p. 22), esse dialogismo acredita “[n]a produção e compreensão de todo enunciado no contexto dos enunciados que o precederam e no contexto dos enunciados que o seguirão”, e, desse modo, cada enunciado ou palavra é uma resposta a um enunciado anterior, esperando, por sua vez, uma resposta do outro.

Nessa perspectiva,

O sujeito é visto por Bakhtin como sendo imbricado em seu meio social, sendo permeado e constituído pelos discursos que o circundam. Cada sujeito é um híbrido, ou seja, uma arena de conflito e confrontação dos vários discursos que o constituem, sendo que cada um desses discursos, ao confrontar-se com os outros, visa a exercer uma hegemonia sobre eles. (SOUZA, 1995, p. 22).

No caso da sala de aula, por serem os sujeitos híbridos, formados por discursos conflitantes, professores e alunos, convivem em um ambiente pedagógico marcado pelo conflito de vozes. Essa polifonia se refere aos discursos que constituem a sala de aula e que interferem na identidade desses sujeitos. Desse modo, de acordo com Bakhtin (1986), a sala de aula é um espaço de conflitos, formados por variantes conflitantes, que podem ser profissionais, sociais, temporais, geográfica etc., todas ligadas à questão de poder, que é mutável. O fato de ser mutável ameaça elementos dos discursos que podem de alguma forma desestruturar o poder instaurado.

Nessa mesma linha de pensamento, está o legado deixado por Paulo Freire, pois a sua obra é inaugural de uma nova pedagogia no sentido da adoção da concepção da linguagem de cunho interacionista, voltada para a prática pedagógica. O pensamento de Freire, especialmente na trilogia das Pedagogias do Oprimido, da Esperança e da Autonomia, alinha-se à concepção de linguagem como processo histórico e de interações entre os indivíduos. Particularmente na obra Pedagogia da Autonomia, Freire (2000) propõe uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e na autonomia, enfatizando que essa última deve ser conquistada e construída a partir da própria liberdade, e é justo a educação que deve proporcionar contextos adequados para que os alunos possam se fazer autônomos. Assim, para o autor (2003),

[n]ão é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos ‘conhecimento de experiência feitos’ com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola (FREIRE, 2003, p. 64).

Apesar da produção intelectual de Paulo Freire e de Mikhail Bakhtin serem de épocas diferentes, ambas convergem no sentido de que os autores compreendem a linguagem no mesmo aporte teórico, ou seja, no sentido da incompletude do ser humano como marca de dialogia, uma vez que a linguagem se materializa na presença do “eu” e do “outro”. Em outras palavras, na interação. Assim sendo, o sujeito é constituído pelos discursos que o circundam

e, como consequência, vive em uma arena de conflitos pelos vários discursos que o constituem.

Desse modo, com base nas perspectivas bakhtiniana e freireana, acredito que a sala de aula deixa de ser considerada como um local onde tudo pode ser planejado com antecedência, onde o plano de aula será seguido de forma pré-estabelecida e os alunos seguirão tudo o que foi planejado para eles. Com base nessa reflexão, é preciso ter em mente que os conflitos existem e que o incerto precisa ser levado em conta, pois é o mais recorrente nesse espaço educacional. Em consonância com esse pensamento, de que é preciso levar em conta os imprevistos da sala de aula, McLaren (1991, p. 35), fazendo uma consideração sobre a cultura escolar, afirma que

[...] a cultura da sala de aula não se manifesta como uma unidade pura ou desencarnada, uma entidade homogênea, mas é, ao invés disso, descontínua, turva e provocadora de competição e conflito; em uma coletividade cheia de ‘competições’ entre ideologias e disjunções entre condições de classe, cultura e símbolos (MCLAREN, 1991, p. 35).

Nesse sentido, a aula e a sala de aula são entendidas como duas instâncias bastante diferentes. Para Souza (2009), por exemplo, a aula é uma instância de produção e de circulação de conhecimentos linguísticos e não linguísticos, definida como “o espaço discursivo por excelência onde ocorrem as manifestações de pontos de vista sobre fatos do mundo e a apropriação de conhecimentos, por meio de experiências dos sujeitos que constituem a sala de aula” (SOUZA, 2009, p. 98). A sala de aula, por sua vez, é um “espaço de situação social”, definido por Sirota (1994) como um meio de possibilidades de apreensão mútua, em que as pessoas se encontram expostas à percepção umas das outras. Em outras palavras, “um espaço em que os agentes sociais (professor e aluno) expõem valores e objetam escolhas, impregnando as suas falas com a negociação dos sentidos” (SOUZA, 2009, p. 99). Nessa concepção, a sala não se restringe à exposição de conteúdos, uma vez que discursos são produzidos e nas suas contradições apropriados, pois

Na sala de aula materializam-se os discursos veiculados na sociedade e os discursos sobre os conteúdos de ensino. A aula é um lugar de definição de papéis institucionais de professor e de aluno. Esses, na dimensão dialógica do ensino, assumem-se como enunciadores de suas palavras e da palavra alheia. Objetivar o olhar da sala de aula, nessa perspectiva, é assumir que nela ocorrem ações com a linguagem que expõem marcas de subjetividades. (SOUZA, 2009, p. 101).

Parto, então, desse reconhecimento de que a linguagem é inseparável da questão de poder, por isso, os conflitos são gerados. E esses conflitos vão para a sala de aula com os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, o professor precisa levar em conta os vários contextos sociais nos quais o aluno adquire experiência fora da sala de aula, uma vez que o estudante é constituído sócio e historicamente na interação com os outros, dentro e fora da sala de aula. Nesse sentido, Bakhtin (1986) postula que é por meio da interação verbal que ocorre a interação social e, por isso mesmo, enfatizo que a sala de aula se torna um espaço de conflitos, no sentido de necessitar, a todo o momento, de negociação entre professor e aluno para que outros discursos sejam produzidos e circulados.

Assim sendo, na tentativa de minimizar esses conflitos, Kern (1995) acredita que o conhecimento das noções preconcebidas dos alunos sobre aprendizagem de LE pode ajudar a prevenir alguns conflitos de expectativas que levam à frustração, à ansiedade, à falta de motivação e, até mesmo, ao abandono dos estudos. Outros autores, como Wenden (1986), Horwitz (1987) e Cotteral (1995), também entendem que a experiência anterior de aprendizagem exerce um papel crucial tanto no desenvolvimento de crenças, quanto na percepção que o aluno tem de si mesmo, determinando o seu nível de autoconfiança e seu consequente êxito na aprendizagem.

Como se pode perceber, os desafios que os professores e alunos enfrentam são constantes. Por conseguinte, acredito que seja necessário o desenvolvimento de pesquisas, usando narrativas, como forma de compreender fenômenos na sala de aula, como a cultura de ensinar e aprender línguas, em uma perspectiva mais ampla, na qual o uso de narrativas possa contribuir para que o pesquisador se torne participante da experiência vivida pelos alunos, marcando a sua presença e, também, revelando culturas conflitantes de ensinar e aprender inerentes ao processo de aprendizagem de línguas, no caso deste estudo, de língua inglesa. Nessa perspectiva, concebo cultura de aprendizagem como “uma prática de significação” (CELANI; MAGALHÃES, 2002, p. 321-322), isto é, como formas de compreender o mundo social e de produzir os sentidos que estão relacionados às identidades dos sujeitos que as compõem, nas suas trocas de experiências.

Desse modo, considerando que a aprendizagem de línguas é um processo complexo e também um produto da cultura, torna-se necessário observar a interferência dos diferentes fatores inter-relacionados à aprendizagem de uma segunda língua, como sugere Moita Lopes (2005), ao chamar a atenção para o fato de que a tradição de ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil, por exemplo, está nessa contramão há bastante tempo. Para ele,

continua-se “ensinando uma língua de forma desvinculada das questões sociais, culturais, históricas e político-econômicas” (MOITA LOPES, 2005, p. 6).

Diante do exposto, este estudo parte da seguinte questão-problema: como narrativas de alunos, futuros professores de língua inglesa, de um curso de Letras de uma universidade pública, podem contribuir para o mapeamento das diferentes culturas de aprendizagem dessa língua?

1.4 JUSTIFICATIVA

O conhecimento acerca do ensino e da aprendizagem de línguas aumentou consideravelmente a partir dos anos 1970. Nessa época, os estudos centrados no aprendiz começaram a tomar corpo nas conferências e publicações sobre aquisição e aprendizagem de línguas. Tais pesquisas contribuíram para que, na atualidade, se pudesse pensar sobre a aprendizagem de uma nova língua como uma experiência educacional voltada para o aluno, bem como sobre a complexidade de fatores que envolvem os estudantes, professores, famílias e instituições de ensino.

Connelly e Clandinin (1990, p. 2) afirmam que “os seres humanos são organismos produtores de histórias”. Por isso, a razão principal do uso de narrativas em pesquisa relacionada à aquisição de línguas reside no fato de estas mostrarem como os aprendizes experienciam o mundo e são afetados por ele. Desse modo, a pesquisa com narrativas é um processo de coleta de informações através de relatos na primeira pessoa que incluem experiências, sentimentos e avaliações, proporcionando uma melhor percepção do pesquisador sobre o fenômeno investigado.

Apesar das narrativas descreverem realidades de subjetividade individual, tais relatos revelam aspectos culturais do coletivo, uma vez que o aluno é fruto de constituições históricas, temporais e culturais. Assim sendo, acredito ser de suma importância a pesquisa ancorada em narrativas de alunos de língua inglesa, pelo olhar que se volta para esses estudantes como forma de tentar compreender as culturas que se inter-relacionam no seu processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Acredito também na relevância de investigar como esse aluno, futuro professor de inglês, enxerga o ensino-aprendizagem como um todo.

1.5 OBJETIVOS DA PESQUISA

Tendo como contexto de pesquisa um curso de Letras de uma universidade pública baiana e, colocando o estudante no centro deste trabalho, pretendo alcançar os seguintes objetivos:

- Investigar como as culturas de aprendizagem de língua inglesa, em narrativas e na sala de aula de um curso de Letras, podem contribuir para a discussão da aprendizagem de inglês em um contexto universitário.
- Refletir sobre a aprendizagem de inglês, no curso de Letras, suas implicações e complexidades, a partir das necessidades dos alunos, e assim contribuir para o debate sobre o ensino-aprendizagem de língua em uma perspectiva de inglês como língua global.

1.6 PERGUNTAS DE PESQUISA

Para a viabilização deste estudo são pertinentes as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que culturas de aprendizagem de alunos língua inglesa emergem em narrativas e na sala de aula de um curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública baiana?
2. De que forma essas culturas de aprendizagem se materializam nas aulas de língua inglesa?
3. Que tipo de influências as culturas de aprender sofrem das culturas de ensinar?
4. Como o aluno, futuro professor, se percebe no contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa no curso de Letras?

1.7 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Visando à credibilidade e à validade acadêmico-científica desta pesquisa, no primeiro contato com os alunos, foi solicitada a assinatura dos voluntários do estudo em um Termo de Livre Consentimento (APÊNDICE A). Nesse termo, os informantes declararam o seu

conhecimento sobre a natureza da pesquisa, bem como das condições de sua participação, ou seja, que eles poderiam, por exemplo, recusar a participação no estudo sem que isso lhes trouxesse qualquer consequência negativa. As informações obtidas mediante sua participação não permitiriam a identificação; a divulgação das informações em questão se daria no âmbito acadêmico; dentre outras informações, que visavam ao conforto do aluno em relação ao que lhes estava sendo proposto. Assim, tendo compreendido tudo o que lhes foi informado sobre a sua atuação no estudo e estando conscientes dos seus direitos e das suas responsabilidades, os participantes concederam a autorização por meio da assinatura no referido Termo de Consentimento.

Também foi solicitada autorização de três professoras no que concerne à minha presença dentro de suas salas de aula, para observar de que forma as culturas de aprender se materializam nas aulas de língua inglesa. Para tal, em primeiro lugar, foi enviado um ofício (APÊNDICE B) ao diretor do departamento, no qual as professoras de língua inglesa atuavam, explicitando os objetivos da pesquisa e, ao mesmo tempo, solicitando autorização para as observações em salas de aula.

Ressalto que as observações só ocorreram após o consentimento das professoras (ANEXO A). Assim sendo, a forma de participação dos sujeitos foi voluntária, informada e esclarecida.

1.8 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Quanto à sua organização, este trabalho de tese encontra-se disposto em cinco capítulos, além das considerações finais, referências, apêndices e anexos.

O CAPÍTULO 1 tem como objetivo apresentar a construção da tese, partindo-se de uma introdução sobre a construção da pesquisa, a motivação para a realização do estudo, o problema e a problemática, onde é tematizada a concepção de cultura de aprender/ensinar, a justificativa, as questões que conduziram a pesquisa, os objetivos e as considerações sobre os aspectos éticos da pesquisa.

O CAPÍTULO 2 detalha a metodologia utilizada. Para tal, apresento uma visão panorâmica da pesquisa, fazendo referência aos aspectos metodológicos do estudo, tais como o tipo de investigação, o contexto da pesquisa, os critérios adotados na seleção dos informantes, a descrição do perfil dos sujeitos, os instrumentos de coleta de dados e também os procedimentos que orientam a análise e interpretação dos dados.

O CAPÍTULO 3 apresenta algumas considerações sobre o inglês no mundo, visto

como a língua franca global, discutindo-se o fenômeno da expansão da língua inglesa pelo planeta, fazendo-se um paralelo com a realidade atual sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil e, mais especificamente, com o inglês da sala de aula, o inglês real falado pelos sujeitos desta pesquisa.

No CAPÍTULO 4, intitulado “Narrativas como recurso revelador de culturas de aprendizagem”, busco o embasamento teórico sobre o uso de narrativas, tanto em questões relacionadas ao ensino-aprendizagem, quanto à pesquisa. Para tal, em primeiro lugar, serão abordadas as implicações pedagógicas do uso de narrativas em sala de aula, para, em seguida, mostrarem-se as implicações do uso de narrativas na pesquisa em geral, objetivando esclarecer que as histórias de aprendizagem de línguas podem ser utilizadas como elementos reveladores de culturas de aprendizagem de inglês.

No CAPÍTULO 5, exponho o foco da minha investigação, descrevendo os procedimentos de análise dos dados coletados e discutindo esses dados obtidos por meio de cada instrumento de coleta. Começo a discussão pelas narrativas de aprendizagem, seguidas pela análise dos questionários e pelos dados obtidos, mediante observação das atividades em classe e extraclasse (registros etnográficos). Finalizando, procedo à triangulação, objetivando a conciliação dos resultados da análise por meio dos instrumentos utilizados.

Nas CONSIDERAÇÕES FINAIS respondo às perguntas de pesquisa, faço as considerações sobre os objetivos do estudo, retomo descobertas e, a partir dessas, sinalizo caminhos para uma melhor compreensão do contexto pesquisado, ao refletir sobre a cultura de aprendizagem de inglês por aprendizes em nível superior.

Por fim, as seções finais deste trabalho de tese trazem, além das referências bibliográficas, apêndices com todas as narrativas escritas pelos vinte sujeitos, os questionários respondidos, as notas de campo registradas durante as observações das aulas, bem como os anexos com os documentos necessários que comprovam o percurso percorrido durante o meu trabalho de investigação.

CAPÍTULO 2 – O PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresento a metodologia utilizada para a realização desta investigação. Esta parte da pesquisa está organizada em seções, nas quais são detalhados os pressupostos metodológicos que fundamentam a natureza da investigação, o método de pesquisa escolhido de acordo com os objetivos propostos, os informantes, os instrumentos e critérios usados para a coleta dos dados, bem como os procedimentos que orientaram a análise e interpretação dos dados daí advindos.

2.1 A PESQUISA DOCUMENTAL DE CUNHO ETNOGRÁFICO

Considerando a natureza complexa do fenômeno investigado, a metodologia utilizada encontra-se respaldada por abordagens de natureza qualitativo-interpretativista, que se caracterizam por levar em consideração as visões dos participantes do fenômeno investigado (MOITA LOPES, 1996). O presente estudo, portanto, está contextualizado dentro da área da linguística aplicada, mais especificamente insere-se na linha aquisição, ensino e aprendizagem de línguas. Assim, o uso da pesquisa documental de cunho etnográfico se justifica neste estudo por (1) fazer uso de narrativas de aprendizagem; e (2) por tentar compreender vários comportamentos e relações entre grupos de pessoas dentro de um contexto social específico (TELLES, 2002) que, neste caso, é a sala de aula dos autores das narrativas.

De acordo com a literatura, a pesquisa documental se assemelha bastante à pesquisa bibliográfica, no entanto, há uma distinção entre elas:

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Essa é a principal diferença entre a pesquisa documental e pesquisa bibliográfica (SÁ-SILVA et ali., 2009, p. 6).

Segundo Bravo (1991), são documentos todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e maneiras de viver. Para Cellard (2008, p. 296), “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou fonte”. Nessa perspectiva, as

narrativas são consideradas documentos por possibilitar que, com base em dados do passado, façam-se inferências para o futuro, partindo-se do ponto de vista de quem as produziu, pois as narrativas não são meras descrições da experiência de vida das pessoas. Ao contrário, são produtoras de conhecimento pelo fato de permitirem que a teoria nasça do seu interior.

2.2 A PESQUISA ETNOGRÁFICA

Além de documental, esta pesquisa tem um cunho etnográfico por

tentar compreender os vários comportamentos e relações de/entre grupos de pessoas (professores, alunos de uma sala de aula, pais, funcionários, e administradores de uma escola, etc.) dentro de um contexto social específico (escola, comunidade, família, etc.). Seu propósito é descrever, interpretar a cultura e o comportamento cultural dessas pessoas e grupos (TELLES, 2002, p. 103).

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 38), “[o] termo etnografia foi cunhado por antropólogos no final do século XIX para se referirem a monografias que vinham sendo escritas sobre os modos de vida de povos até então desconhecidos na cultura ocidental”. Segundo a autora, “[a] palavra se compõe de dois radicais do grego: *ethnoi*, que em grego antigo significa ‘os outros’, ‘os não gregos’ e *graphos* que quer dizer ‘escrita’ ou ‘registro’” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 38).

De acordo com Magnani (2009), antes da década de 1970, os estudos antropológicos no Brasil eram dedicados principalmente à investigação das populações indígenas. “A antropologia mantinha-se à margem das grandes questões nacionais, diferentemente da sociologia e da ciência política, que discutiam padrões de desenvolvimento econômico e alternativas de modelo político para o país” (MAGNANI, 2009, p. 130). Segundo o autor, a conjuntura política do Brasil, a partir do golpe de 1964 e, principalmente, depois de 1968, “quando a repressão por meio de novas medidas de exceção se intensificou contra os partidos, os sindicatos, as organizações de estudantes e outros segmentos da sociedade civil”, serviu para que, na década de 1970, a antropologia fosse vista, “entre as ciências humanas, como uma via de acesso privilegiada para o entendimento das mudanças sociais, políticas e culturais que estavam a ocorrer na dinâmica da sociedade brasileira” (MAGNANI, 2009, p. 130).

Ainda de acordo com esse autor,

Essa conjuntura – política, acadêmica, institucional – abriu espaço para estudos de caráter antropológico sobre a realidade da periferia dos grandes

centros, pois era preciso conhecer de perto esses atores, seu modo de vida, aspirações – já que conceitos até então em voga tais como “consciência de classe”, “interesses de classe” e outros não davam conta de uma dinâmica que se processava no cotidiano. Quem são? Onde moram? Quais são seus vínculos de parentesco? Em que acreditam? Como passam seu tempo livre? Nesse ponto a antropologia podia afirmar que estava em seu campo pois, seja no trato com seu tema tradicional, as populações indígenas, seja no estudo das “comunidades” ou de grupos étnicos, perguntas desse tipo sempre estiveram presentes, norteando as pesquisas (MAGNANI, 2009, p. 131).

Assim, para conduzir uma pesquisa etnográfica, nos moldes mencionados por Magnani (2009), o etnógrafo participa “durante extensos períodos na vida diária da comunidade que está estudando, observando tudo o que ali acontece, fazendo perguntas e reunindo todas as informações que possam desvelar as características daquela cultura, que é o seu foco de estudo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 38).

2.2.1 Etnografia de sala de aula

Diferentemente, as pesquisas etnográficas em sala de aula “não são necessariamente desenvolvidas por extensos períodos de tempo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 38). No entanto, essa modalidade de pesquisa configura-se como “[...] pesquisa qualitativa, interpretativista, que [faz] uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para a geração e a análise dos dados” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 38).

Para Bortoni-Ricardo (2008), a etnografia tenta “entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (p. 34), cujo “[...] pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja, como o interpretam” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 43).

Assim sendo,

O objetivo da pesquisa etnográfica de sala de aula, como sabemos, é o desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ na rotina dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 72).

Ainda para a autora, “[n]a pesquisa etnográfica [...] não há uma divisão rígida entre a fase inicial de observação para a coleta de dados e a fase de análise. A pesquisa tem sempre caráter interpretativo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 72).

Siqueira (2008), tomando como base o pensamento de Watson-Gegeo (1988), que postula que a etnografia é “o estudo do comportamento das pessoas em situações naturais e recorrentes, tendo como foco a interpretação cultural do comportamento humano” (WATSON-GEGEO, 1988, p. 576), afirma que a pesquisa etnográfica centra-se no estudo do comportamento das pessoas em um determinado contexto de interação social, com foco na interpretação cultural desse comportamento. Para isso, o etnógrafo deve observar, de maneira sistemática, intensiva e detalhada, como as pessoas se comportam e como as interações sociais são construídas, visto que é somente a partir dessa observação que o pesquisador pode responder às perguntas de pesquisa levantadas no início do estudo e desenvolvidas no campo de pesquisa.

Nessa direção, Cançado (1994, p. 57), ao mencionar a importância da etnografia para os estudos voltados para a sala de aula, enfatiza que, para se ter maior confiabilidade nos seus dados, o pesquisador precisa fazer uso da técnica de triangulação, ou seja, o “uso de diferentes tipos de *corpora*, a partir da mesma situação alvo, com diferentes métodos, e uma variedade de instrumentos de pesquisa”.

Dessa forma, Cançado (1994, p. 56) pontua que é cada vez maior o interesse pela pesquisa etnográfica devido à “importância de se estudar o contexto social” e, especificamente, o campo educacional. A autora ressalta que a busca pela etnografia aplicada à sala de aula se dá pela “insatisfação com os resultados obtidos através de pesquisas experimentais”, por não retratar o que realmente acontece na sala de aula.

Em uma perspectiva ‘êmica’, na qual se procura analisar e compreender os comportamentos intrínsecos em contextos culturais específicos, Cançado (1994, p. 56) ainda menciona que esse “princípio ‘êmico’ exige que o observador deixe de lado visões pré-estabelecidas, padrão de mediação, modelos, esquemas e tipologias e considere o fenômeno da sala de aula sob o ponto de vista funcional do dia a dia”. De igual importância, ela cita o princípio ‘holístico’, pela importância em “examina[r] a sala de aula como um todo”. Nessa visão, “todos os aspectos têm relevância para a análise da interação: tantos os aspectos sociais, como os pessoais, os físicos etc.”.

2.2.2 Etnografia de sala de aula e narrativas

O estudo etnográfico de sala de aula proporciona um olhar de dentro para fora, a partir dos próprios atores sociais envolvidos no processo, buscando retratar realidades implícitas que, muitas vezes, passam despercebidas pelos participantes envolvidos naquele contexto. No

entanto, “a pesquisa qualitativa reconhece que o olho do observador interfere no objeto observado” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58). Para a autora, “o olhar do pesquisador já é uma espécie de filtro no processo de interpretação da realidade com a qual se defronta. Esse filtro está associado à própria bagagem cultural dos pesquisadores” (p. 58). Assim, não existe observação/pesquisa neutra, pois, de acordo com o pressuposto da reflexividade,

[...] a pesquisa qualitativa aceita o fato de que o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa. Segundo o paradigma interpretativista, o cientista social é membro de uma sociedade e de uma cultura, o que certamente afeta a forma como ele vê o mundo. Portanto, de acordo com esse paradigma, não existe uma análise de fatos culturais absolutamente objetiva, pois essa não pode ser dissociada completamente das crenças e da visão de mundo do pesquisador. Assim, uma linguagem de observação neutra seria ilusória, pois todas as formas de conhecimento são fundamentadas em práticas sociais, linguagens e significados, inclusive aqueles do senso comum. O pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo. Sua ação investigativa tem influência no objeto da investigação e é por sua vez influenciado (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58).

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), o pesquisador é parte do mundo social que ele pesquisa e, por meio da sua capacidade de reflexividade, “ele age nesse mundo social e é também capaz de refletir sobre si mesmo e sobre as ações como objetos de pesquisa nesse mundo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58).

Pensando assim, a escrita de narrativas surge como uma forma de minimizar a subjetividade do pesquisador, considerando que o aluno tem a oportunidade de se mostrar ao relatar os seus sentimentos, emoções e experiências de aprendizagem. É certo que em qualquer modalidade de investigação haverá a interferência de quem ouve na interpretação de significados; desse modo, “de alguma forma a investigação que usa narrativas pressupõe um processo coletivo de mútua explicação em que a vivência do investigador se imbrica na do investigado (CUNHA, 1997, p. 4). Com base nos aspectos epistemológicos da etnografia de sala de aula, dentro do paradigma qualitativo, acredito que essa abordagem seja a mais apropriada para o presente trabalho, pois ao escrever uma narrativa de aprendizagem, o sujeito se revela, ou seja, faz um autorretrato e isso é etnografia de sala de aula.

2.3 OS INFORMANTES

Os informantes foram alunos, futuros professores, de língua inglesa de um curso de licenciatura em Letras de uma universidade pública do interior baiano. Foram selecionados cinco alunos de diferentes semestres, a saber: 1º, 3º, 5º e 8º semestres, totalizando 20 sujeitos.

Como forma de preservar a identidade dos informantes, foram usadas siglas para os 20 (vinte) alunos voluntários, como exemplificado no quadro abaixo:

Quadro 1 – Siglas usadas para representar os alunos voluntários

Exemplo: S1B
 S → A primeira letra “S” significa o sujeito informante;
 1 → O número corresponde ao semestre do aluno;
 B → A segunda letra, depois do número, é a letra inicial do nome do sujeito.

Fonte: Própria autora

Ressalta-se que quando houver mais de um informante com a mesma letra inicial, serão usadas as duas, ou três primeiras letras do nome do informante, para a sua devida identificação, como pode ser sintetizado no quadro 2, abaixo:

Quadro 2 – Siglas usadas para identificar os 20 os alunos voluntários

1º semestre	3º semestre	5º semestre	8º semestre
S1B	S3El	S5Elm	S8B
S1I	S3Ev	S5Elv	S8F
S1G	S3R	S5G	S8G
S1J	S3Wa	S5Jac	S8L
S1S	S3Wi	S5Jan	S8J

Fonte: Própria autora.

2.4 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS INFORMANTES

A seleção começou com um convite feito aos alunos para participarem deste estudo de forma voluntária. Como não foi possível realizar uma pesquisa longitudinal, que pudesse acompanhar o mesmo aluno ingressante no curso de Letras do primeiro ao oitavo semestre, decidi, então, convidar estudantes do 1º, 3º, 5º e 8º semestres. Desse modo, os informantes, ainda que não os mesmos, foram acompanhados desde o primeiro até o último semestre. Essa metodologia possibilitou uma investigação dos informantes, ao longo do curso de Letras, em um período menor.

Além do exposto, decidi selecionar informantes de diferentes semestres pelo fato dos alunos do primeiro estarem iniciando o curso superior, ainda com a visão de mundo muito arraigada nos ensinamentos fundamental e médio, distante do contraste com as visões de mundo de alunos de semestres subsequentes. Isso proporcionou a realização de um paralelo entre tais culturas de aprender, ou seja, de alunos principiantes (1º semestre) no curso de Letras e dos alunos que cursavam disciplinas do 3º, 5º e 8º semestres, observando-se, principalmente, os alunos concluintes do curso, que possuíam culturas diferenciadas (ou não) daqueles alunos do primeiro, terceiro e quinto semestres, por já terem cursado disciplinas como linguística aplicada e por já estarem atuando em sala de aula, como professores e/ou professores-estagiários.

2.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta foi realizada a partir de três instrumentos: (1) narrativas de alunos; (2) um questionário; e (3) observações dos sujeitos em sala de aula e em de atividades extraclasse, no que se refere ao engajamento, ou não, dos informantes em projetos de extensão relacionados à aprendizagem de língua inglesa.

Esses três instrumentos foram usados com os sujeitos da pesquisa com o seguinte intuito:

- (1) Na narrativa (APÊNDICE E) para dar voz ao sujeito. Ao dar a oportunidade de voz para o aprendiz que, muitas vezes, tem pouco espaço para ser ouvido, a escrita de narrativas de aprendizagem constituiu-se um instrumento revelador da subjetividade do informante por mostrar as experiências de aprendizagem da língua inglesa.
- (2) No questionário (APÊNDICE C) para obter esclarecimentos específicos dos sujeitos sobre questões presentes, ou não, nas suas narrativas. Assim, tal questionário foi elaborado com base nas próprias narrativas dos estudantes.
- (3) Na observação de aulas e de atividades extraclasse (APÊNDICE G) para tentar entender a cultura de aprender e como ela se materializava nas aulas e nos projetos de extensão. Ou seja, além da sala de aula, os informantes foram observados em relação ao engajamento, ou não, em projetos de extensão oferecidos aos alunos de língua inglesa durante o período de coleta dos dados.

2.6 PERÍODO DA COLETA DE DADOS

A coleta dos dados por intermédio dos três instrumentos (narrativas, questionário e observação de aulas e de atividades extraclasse) se estendeu por um semestre letivo: o primeiro semestre de 2012.1, que teve início no dia 07 de maio de 2012 e terminou no dia 15 de setembro de 2012.

2.7 CRITÉRIOS ADOTADOS PARA A ESCRITA DA NARRATIVA, APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO E DAS OBSERVAÇÕES EM CLASSE E EXTRACLASSE

A seguir, serão apresentados os critérios utilizados para a geração dos dados obtidos por meio da escrita da narrativa, da aplicação do questionário e das observações.

2.7.1 Critérios para a escrita das narrativas

Para se conseguir uma narrativa não imposta, e por isso mais válida, da perspectiva do informante, a minha intervenção foi mínima. Foi somente proposto que se escrevesse uma narrativa sobre seu processo de aprendizagem da língua inglesa, mencionando os pontos que considerassem relevantes, desde o primeiro contato com a língua inglesa até o presente momento (alunos do 1º, 3º, 5º e 8º semestres do curso de Letras). O informante não recebeu roteiro para o relato da sua história de aprendizagem, ou seja, ficou livre para escrever o seu texto, sem perguntas do tipo “por que?”. Foi enfatizado que ele poderia escrever a sua narrativa onde desejasse, ou seja, em sua casa ou na própria universidade.

Nesse primeiro encontro com os alunos, apresentei o termo de livre consentimento (APÊNDICE A), contendo informações sobre aspectos relevantes da pesquisa, e que foi assinado por todos os voluntários. Os critérios utilizados no referido Termo já foram explicitados no CAPÍTULO 1, na seção Aspectos Éticos da Pesquisa.

As narrativas foram escritas em língua portuguesa. Não foi solicitado aos sujeitos que escrevessem em inglês, pois eu não tinha conhecimento do nível linguístico na LE dos alunos dos primeiros semestres e por este ponto não ser de interesse no presente estudo. Assim, para uniformizar a geração dos dados, foi solicitada a redação da narrativa em língua portuguesa para todos os alunos informantes.

2.7.2 Critérios para a aplicação do questionário

Com o intuito de não atrasar o cronograma de aulas do semestre 2012.1, o questionário não foi aplicado em classe, foi encaminhado para os informantes via *e-mail*, após a escrita das narrativas de aprendizagem.

O questionário (APÊNDICE C) foi elaborado com 11 perguntas que ajudaram a compor um “retrato” do contexto. As perguntas de 1 a 3 têm o foco voltado para as experiências vividas pelos informantes nos ensino fundamental e médio. As questões 4 e 5 versam sobre o ensino-aprendizagem na universidade, no curso de Letras. As perguntas de 6 a 8 direcionam o foco para o papel do professor, nos ensinos fundamental, médio e na universidade. Já nas questões 9 e 10, o informante tem a oportunidade de se mostrar como aprendiz de línguas ao mencionar o seu papel e a sua responsabilidade no seu próprio processo de aprendizagem. A última pergunta, de número 11, pede para que expressem seus sentimentos em relação à escrita de uma narrativa de aprendizagem.

2.7.3 Critérios para a observação das aulas

Os alunos foram observados, durante 4 (quatro) aulas, em suas respectivas salas de aula (turmas de língua inglesa do 1º, 3º, 5º e 8º semestres). Para Vieira Abrahão (2006, p. 225), “[a]s observações de aulas permitem que os pesquisadores documentem sistematicamente as ações e as ocorrências que são particularmente relevantes para suas questões e tópicos de investigação”. Assim, por meio das observações, esta pesquisa qualitativa de cunho etnográfico permitiu a aproximação do contexto pesquisado, tornando possível observar alunos interagindo com a professora e com outros alunos.

Ainda segundo Vieira Abrahão (2006), há dois tipos de observação: a participante e a não participante. Optei por uma observação não participante, ou seja, o que ocorreu na sala de aula foi observado por mim, registrado nas minhas notas de campo, com o objetivo de retratar o contexto e, posteriormente, realizar interpretações sobre ele, mas sem o envolvimento direto nos acontecimentos. Essas notas de campo são descrições ou relatos de eventos no contexto de pesquisa, escritos de forma relativamente objetiva. Ou seja, “ao escrever uma nota de campo, o pesquisador já estará realizando a primeira análise, que será mais tarde refinada [...]” (VIEIRA ABRAHÃO, 2006, p. 226).

Por não haver hipóteses prévias neste estudo, as observações não seguiram nenhum roteiro preestabelecido, o que permitiu retratar a sala de aula sem ideias pré-concebidas.

Desse modo, durante as observações, optei por não fazer gravações ou filmagens, no intuito de retratar a aula o mais natural possível. Como se trata de aula na qual as interações ocorrem em língua inglesa, os alunos poderiam se sentir inibidos nessas interações com a professora e/ou com os colegas. Juntando-se a isso um gravador e/ou uma filmadora, o registro poderia não funcionar favoravelmente com relação aos objetivos propostos para esta pesquisa.

2.7.4 Critérios para a observação de atividades extraclasse

Além do procedimento anterior, os informantes foram observados quanto à participação, ou não, em eventos relacionados a atividades extraclasse oferecidas aos alunos de língua estrangeira. Decidi, então, por observar o engajamento dos informantes nessas atividades de extensão, tendo em vista que elas foram ministradas em língua inglesa e, considerando que essa informação é relevante para a discussão dos dados.

Dois projetos de extensão, o “6º Ciclo de Palestras sobre o Ensino e a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras” e o “*Singing Along*”, compõem essas atividades extraclasse. Ambos os projetos, ofertados ao longo do semestre, foram amplamente divulgados nos corredores da universidade, mediante cartazes afixados nos murais (ANEXO B), na rádio e na *homepage* da universidade, bem como nas salas de aula. Mais especificamente, farei algumas considerações sobre essas atividades:

6º Ciclo de palestras

O Ciclo de Palestras sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras é uma atividade extensionista, que objetiva socializar, junto aos graduandos do Curso de Letras Modernas, egressos, professores de inglês e demais interessados, discussão referente aos diversos temas relacionados ao ensino e aprendizagem de línguas. Esse projeto busca despertar nos participantes a reflexão crítica e criativa a respeito do ensino de inglês, contribuir para o aprimoramento de habilidades linguísticas e ajudar no desenvolvimento de pesquisas na área da Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira. Em 2012, o 6º ciclo de palestras teve como tema principal a formação do professor de língua inglesa na contemporaneidade: rompendo barreiras e vencendo desafios.

A seguir, é apresentado um quadro (QUADRO 3) com as 5 (cinco) palestras oferecidas durante o período de observação (2012.1), no “6º Ciclo de palestras”.

Quadro 3 – Lista das palestras do 6º Ciclo

TÍTULO DA PALESTRA	PALESTRANTE(S)	DATA
<i>1. World English: a mind-boggler and a pedagogical challenge</i>	Prof. Dr. Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP)	15/05/2012
<i>2. Teacher and Learner Autonomy: EFL Teacher Education in its broader sense</i>	Prof. Dr. Isaias F. de Carvalho (UESC)	19/06/2012
<i>3. ICT and Foreign Language Education</i>	Prof. Me. Jorge Onodera (UESC)	20/07/2012
<i>4. Proficiency in Language Education: the case of English as a Foreign Language</i>	Profª. Drª. Cláudia Mesquita (UFBA)	01/08/2012
<i>5. Bicultural Dimensions in Teaching English Language Learners (ELL): constructing self-identities</i>	Profª. Drª. Mª. Auxiliadora Lima Dias da Silva (IFBA/Campus de Salvador)	21/08/2012

Fonte: Própria autora.

Singing Along

O Projeto de extensão *Singing Along* objetiva proporcionar momentos descontraídos de aprendizagem das diversas línguas estrangeiras ensinadas na universidade, a saber: espanhol, francês, inglês e LIBRAS. Durante os encontros, os participantes têm a oportunidade de ouvir e cantar canções, praticar a língua estrangeira, proposta em cada encontro especificamente, e aprender de forma lúdica e prazerosa. Além disso, os encontros do *Singing Along* favorecem a aproximação entre as pessoas envolvidas com o projeto, o crescimento em torno das discussões sobre os temas abordados nas letras das canções, bem como a confraternização do gosto por música.

Segue, abaixo, o quadro (QUADRO 4) com os 9 (nove) encontros oferecidos pelo “*Singing Along*”, durante o primeiro semestre de 2012.

Quadro 4 – Lista dos encontros do *Singing Along*

Encontro n°.	Língua-Alvo	Música(s) Trabalhada(s)	Instrutor(a)	Data
1	Inglês	<i>Broken Hearted Girl</i> (Beyoncé) e <i>Telephone</i> (Lady Gaga)	Profª. Joceli Rocha Lima	10/05/12

2	Espanhol	<i>Hablemos El Mismo Idioma</i> (Gloria Estefan) / <i>Puedes Llegar (Voces Unidas)</i> (Gloria Estefan)	Prof ^a . Iris Nunes de Souza	24/05/12
3	Inglês	<i>Don't Go Breaking My Heart</i> (Glee)	Prof ^a . Sueid Fauaze Moreira	06/06/12
4	Francês	<i>Aula de Francês</i> (Tiê)	Prof ^a . Ana Paula de Oliveira Tomaz	21/06/12
5	Inglês	<i>If You Had My Love</i> (Jennifer Lopez)	Prof ^a . Joilma Barbosa F. de Sousa	05/07/12
6	LIBRAS	<i>Aquarela</i> (Toquinho)	Prof. Neemias Gomes Santana	19/07/12
7	Inglês	<i>Someone Like You</i> (Adele)	Prof ^a . Joceli Rocha Lima	02/08/12
8	Espanhol	<i>No Sé Si Es Amor</i> (Roxette)	Prof ^a . Iris Nunes de Souza	16/08/12
9	Inglês	<i>Ironic</i> (Alanis Morissette)	Prof. Michael Douglas Silva Dias	30/08/12

Fonte: Própria autora.

Dos nove encontros do *Singing Along*, ocorridos no primeiro semestre de 2012, só serão levados em consideração, como dados desta pesquisa, os cinco encontros ministrados em língua inglesa, ou seja, os de número 1, 3, 5, 7 e 9.

2.8 A ANÁLISE DOS DADOS

Depois da descrição e análise dos dados, que reuniu registros provenientes das múltiplas fontes descritas anteriormente, procedeu-se à triangulação. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 61), “[a] triangulação é um recurso de análise que permite comparar os dados de diferentes tipos” [...]. Assim, [a]o comparar concordâncias ou discrepâncias nas diferentes perspectivas, o pesquisador terá mais recursos para construir e validar a sua teoria”. Enfim, os instrumentos foram selecionados de forma que pudessem levantar dados suficientes para serem cruzados mediante a técnica da triangulação, a fim de verificar semelhanças e diferenças à luz dos objetivos propostos e das perguntas de pesquisa deste trabalho. Assim, este capítulo, “O Percorso Metodológico”, possibilitou mostrar o caminho seguido para a geração dos dados, com o intuito de responder às perguntas de pesquisa que direcionaram esta investigação.

O capítulo subsequente, intitulado “O inglês como língua franca global: algumas reflexões”, propõe uma discussão sobre o inglês em uma perspectiva de língua franca. Assim, será enfatizado o fenômeno da expansão global da língua inglesa, fazendo-se um paralelo com a realidade atual sobre o ensino-aprendizagem desta língua no Brasil.

CAPÍTULO 3: O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: ALGUMAS reflexões

Este capítulo traz algumas considerações sobre a língua inglesa, começando por sua expansão global, seus usos mundiais, seu caráter de língua franca mundial, passando pelas questões da valorização excessiva da língua e do suposto inglês “certo” em detrimento dos muitos ingleses existentes, o redesenhar da língua, fazendo-se um paralelo com o idioma da sala de aula, o inglês real falado pelos sujeitos desta pesquisa.

3.1 A EXPANSÃO DO INGLÊS NO MUNDO

Depois da Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos adquiriram o *status* de superpotência hegemônica e, conseqüentemente, a sua língua espalhou-se com mais força pelo mundo afora como uma das mais fortes marcas de sua expansão e transformando-se na língua “do comércio até a pesquisa, passando pelas redes de transmissão de notícias” (MOITA LOPES, 2003, p. 4). Essa hegemonia, segundo Brumfit (1982), é resultado de dois períodos de dominação por falantes de países de língua inglesa: primeiro com o imperialismo britânico no século XIX e, segundo, com a influência econômica dos Estados Unidos no século XX. A combinação desses dois períodos de dominação, através da influência política e da superioridade tecnológica, deu ao inglês uma vantagem sobre outras línguas, como o francês e o espanhol. Nessa perspectiva, Siqueira (2011, p. 334) sinaliza que o inglês é “a língua de uso comum da chamada era da informação, alcançando, nas últimas décadas, principalmente devido à posição hegemônica dos Estados Unidos, com o seu poderio político-militar e avanço tecnológico, expansão jamais vista”.

Kachru (1985), ao classificar grupos de falantes da língua inglesa no mundo, tanto em *status* quanto em números aproximados, sugeriu o processo de expansão do idioma a partir de três círculos concêntricos: o central, o externo e aquele em expansão. Segundo o autor, cada círculo reflete as diferentes maneiras pelas quais o inglês tem sido adquirido e está sendo usado em várias partes do mundo. Assim, Kachru (1985) definiu os três “círculos do inglês”, da seguinte maneira:

- no círculo interno (*inner circle*) encontram-se os países nos quais o idioma é a língua materna das pessoas desse círculo. Fazem parte do *inner circle* Austrália, Canadá, Estados Unidos, Irlanda, Nova Zelândia e Reino Unido;

- no círculo externo (*outer circle*) estão os países que têm a língua inglesa como segunda língua por razões históricas e culturais como Índia, Cingapura, Nigéria e Filipinas, entre outros;
- o círculo em expansão (*expanding circle*) refere-se aos países que reconhecem o inglês como língua internacional, a exemplo do Brasil, Japão, China, Itália, Portugal, Grécia, Egito e Rússia. O círculo em expansão é o maior e mais diversificado dos três e nesses países se estuda o idioma como língua estrangeira (LE) por estes não possuírem história de colonização por parte de nenhum país do círculo interno, nem terem garantido à língua algum tipo de *status* oficial em suas instituições e contextos.

Essa divisão foi e tem sido bastante referenciada quando se fala sobre as relações de poder que a língua inglesa exerce hoje no mundo. Para Siqueira (2011), por exemplo, essa categorização foi muito útil para fins de pesquisa e de mapeamento geopolítico do inglês no mundo. No entanto, pesquisadores, como McKay (2002), por exemplo, acreditam que essa categorização não mais dá conta de como a língua inglesa tem se expandido na atualidade, uma vez que muitos dos países que “Kachru inclui no círculo em expansão, como Dinamarca, Noruega e os Países Baixos, já têm mais falantes bilíngues com o inglês que alguns países do círculo externo, onde o inglês desfruta de algum tipo de *status* oficial como Gâmbia, Uganda e Ruanda” (SIQUEIRA, 2011, p. 338).

Nessa linha de pensamento, Rajagopalan (2005), apesar de reconhecer a importância da representação metafórica dos três círculos concêntricos, idealizados por Kachru (1985), pontua que essa categorização também não dá conta de todas as nuances envolvidas no avanço do inglês, em decorrência do processo de hibridismo que esse idioma vem sofrendo por onde passa. O termo ‘hibridismo linguístico’, por sinal é usado por Rajagopalan (1999) para enfatizar que ocorre entre as línguas uma espécie de miscigenação linguística, ou seja, os falantes acabam, inevitavelmente, por absorver palavras, misturando-as ao seu *corpus* linguístico.

Diante desse contexto de embate e controvérsias, muitos estudiosos, como será visto a seguir, decidiram explicar geopolítica e ideologicamente a expansão do inglês pelo mundo a partir de suas diásporas, por estas expressarem um (re)enraizamento da língua inglesa com a sua propagação no globo.

Siqueira (2011), ao basear sua pesquisa no livro *The Handbook of World Englishes*, organizado por Braj Kachru, Yamuna Kachru, Cecil Nelson (2009) e outros pesquisadores de diferentes continentes, menciona que a primeira diáspora aconteceu com

o avanço por outras terras da própria Grã-Bretanha, ou seja, País de Gales, Escócia e Irlanda; a segunda, para as colônias na América do Norte (Estados Unidos) e na Oceania (Austrália e Nova Zelândia). A terceira diáspora foi a que transplantou o inglês para novos contextos linguísticos, culturais e sociais, fortemente amparada na fúria colonizadora do império britânico, como o leste, sudoeste e sul a Ásia, e a África oriental e ocidental e do sul do Caribe. Finalmente, a quarta diáspora, a dos dias atuais, quando o inglês, em muitas instâncias, se tornou a língua franca mundial e vem sendo tratado a partir de diversas perspectivas, suscitando inúmeros debates e elaborações, em especial no nível conceitual, em que, recorrentemente, se vê uma proliferação de terminologias e noções para se conceber e estudar o fenômeno relacionado aos usos mundiais da língua inglesa (SIQUEIRA, 2011, p. 339-340).

Diante dessas várias perspectivas sob as quais o inglês vem sendo tratado nos dias atuais, surgiram termos como *World Englishes* (ingleses mundiais), usado no plural; *World English* (inglês mundial) usado no singular; Inglês Internacional e inglês como língua franca, como será visto na seção seguinte.

3.2 USOS MUNDIAIS DA LÍNGUA INGLESA

Cada teórico defende a sua perspectiva sobre o avanço planetário do inglês. Kachru (1985), por exemplo, ao fazer a divisão em três círculos, concebe um paradigma que chamou de *World Englishes*, afirmando que a teorização não se estabelece na dicotomia entre “nós e os outros”, ou seja, entre os “nativos e não nativos”. Para o autor, esse paradigma dos ‘ingleses mundiais’ refere-se às variantes nativizadas e emergentes da língua inglesa no mundo, em especial aquelas que se desenvolveram a partir do processo de colonização britânica. Ainda segundo Kachru (1985), esses ingleses situados pelos continentes se encontram em um movimento híbrido, em que as pessoas utilizam essa língua a seu favor. Dito de outra forma, eles não se submetem à hegemonia dos países do círculo interno, pois falam esse idioma nas suas variantes, sem o apagamento das suas identidades, uma vez que, de acordo com Jenkins (2006), essas variantes desempenham um papel local importante no cotidiano de um grande número de falantes bilíngues e multilíngues em países como Índia, Nigéria, Cingapura etc. Ou seja, os ingleses mundiais são resultado do avanço da língua

inglesa no mundo pelo fato desse idioma ter um número crescente de variantes e não somente duas versões globais orientadas pelos padrões advindos das variantes hegemônicas.

Já Rajagopalan (2004b), ao trazer o conceito de *World English* (inglês mundial), no singular, defende a ideia do surgimento de um novo fenômeno linguístico. O autor define o que chama de *World English* como a língua comum entre os diferentes povos do mundo, uma vez que esse idioma “não pode ser visto como propriedade exclusiva de quem quer que seja” (p. 189). Para o autor, o *World English* é um fenômeno de enfrentamento político, na verdade

um espaço de resistência, onde os povos até há pouco tempo marginalizados estão ganhando voz e vez [...]. E esse processo de fortalecimento se dá mediante propostas e práticas didático-pedagógicas que visam ao fortalecimento dos aprendizes, com enfoque no pensamento crítico (RAJAGOPALAN, 2004b, p. 227).

De acordo com o mesmo Rajagopalan (2005), o *World English* não é simplesmente a língua inglesa que se tornou uma língua do mundo, pois essa língua “que circula no mundo, que serve como meio de comunicação entre diferentes povos, não pode ser confundida com a língua que se fala nos Estados Unidos, no Reino Unido, na Austrália ou onde quer que seja” (p. 151). Nas palavras do autor,

A língua inglesa, tal qual vai se espalhando no mundo inteiro (a que chamo de *World English*) é um fenômeno linguístico *sui generis*, pois segundo as estimativas, nada menos que dois terços dos seus usuários são aqueles que, segundo os nossos critérios antigos e ultrapassados, seriam considerados não nativos (RAJAGOPALAN, 2005, p. 151).

Quando Rajagopalan (2004b, 2005), nos seus escritos, defende que língua inglesa não possui um dono ‘nativo’, junto a essa ideia de ‘inglês mundial’, estão presentes, entre outras coisas, questões identitárias. Em outras palavras, o inglês mundial não pertence a um país específico, pois é de todos que falam esse idioma, sem ser a língua mãe de ninguém. Para o autor, desterritorializado, o inglês serve para as pessoas interagirem durante encontros multinacionais, como feiras internacionais, jogos olímpicos e copas do mundo, entre outros, e em todos esses encontros estão presentes “falantes na sua grande maioria não nativos que estão nas margens” (RAJAGOPALAN, 2004b, p. 110).

O terceiro conceito relacionado aos usos mundiais da língua inglesa é o de *inglês como língua internacional* (ILI), que é definido por Smith (1976, p. 38) como a língua “falada por indivíduos de diferentes nações com o objetivo de se comunicar uns com os outros”. Para Siqueira (2011, p. 341), o que está em foco nesse contexto de ILI é o “beneficiar-se de uma

língua internacionalmente comum, sem deixar de reforçar e valorizar os elementos da nossa própria cultura”.

O quarto conceito é o *inglês como língua franca* (ILF). Para Jenkins (2006), ILF é uma língua de contato entre *linguaculturas* que não compartilham a mesma língua materna. Assim, para a autora, o inglês serve como língua franca entre os falantes não nativos de inglês (o termo usado por ela é *non-native speakers* – NNS). Esses falantes encontram-se em todo o mundo, muitos dos quais são provenientes de países do círculo em expansão, ou seja, países cujos membros comunicam-se mais em inglês com NNS do que com falantes nativos do inglês (*native speakers* – NS), ou com pessoas que compartilham suas primeiras línguas. Em outras palavras, o inglês como língua franca é realizado entre falantes de diferentes experiências culturais e de nacionalidades diversas. Nessa perspectiva, Jenkins (2006) não faz distinção entre os termos *inglês como língua internacional* e *inglês como língua franca*. Neste estudo, também, ambos os termos serão usados intercambiavelmente para descrever o mesmo fenômeno.

3.3 E O NOSSO INGLÊS COMO FICA?

Atento a essa discussão acerca dos diferentes termos usados para explicar a expansão do inglês mundo afora, Siqueira (2011, p. 342) questiona “Qual é mesmo o nosso inglês?” E, em um tom conciliatório, ele menciona que “seja em que trincheira nos coloquemos, inglês como língua nativa (ILN), *World Englishes*, *World English*, inglês como língua internacional (ILI), inglês como língua franca (ILF), cada caminho a ser escolhido tem vantagens e percalços” (SIQUEIRA, 2011, p. 348). De acordo com esse autor, ao optar por um modelo nativizado, dentro da perspectiva do *World Englishes*, o falar local é legitimado por:

- (1) representar culturas autóctones, ou seja, com características próprias de quem nasceu em um lugar e guarda dentro de si a cultura dos que nasceram ali também;
- (2) bem como por representar professores empoderados por outorgar o multilinguismo e multiculturalismo à sala de aula.

Ao se referir aos três outros fenômenos linguístico-culturais (*World English*, ILI, ILF), Siqueira (2011, p. 348) também defende que eles “convergem, em vários aspectos, para um ponto em comum: a busca da adoção de um fenômeno social global não neutro, destituído de falantes nativos, desvinculados de quaisquer culturas dominantes”, uma vez que

Na realidade, embora pareça uma proposta esdrúxula e até mesmo surreal, o inglês que vislumbramos como nosso inglês, que realmente possa servir ao propósito de uma língua global legítima e democrática, ancora-se no que cada um desses três conceitos tem de mais poderoso. A força do *World English* é política, a do ILI é cultural e a do ILF é pedagógica (SIQUEIRA, 2011, p. 349).

Com esse desafio em mente, de aglutinar essas três forças e transformar esse fenômeno político-linguístico-cultural, que carrega consigo as matrizes de cada terra por onde passa e se instala, num modelo a ser ensinado e aprendido nas salas de aula no Brasil, Siqueira (2011, p. 349-350) afirma que “milhões de brasileiros ainda aprendem o idioma com seus desejos, objetos, suas mentes e seus corações voltados para a alma dos Estados Unidos ou da Inglaterra”, pois “emanam dessas *linguaculturas* hegemônicas não só os modelos linguísticos e comunicativos a serem repetidos e copiados à exaustão, mas também as crenças, os valores, costumes, modos de vida, comportamentos” que os brasileiros, subalternamente, se acostumaram a idolatrar. Diante dessa assertiva, de que ainda queremos o inglês deles, apesar da expansão desse idioma pelo mundo, pergunta-se, aqui, por que ainda “queremos” o inglês deles? Na tentativa de responder a essa questão, inicio a seção seguinte que busca discutir a valorização excessiva do inglês no Brasil e, em seguida, discuto sobre a questão do suposto inglês “certo” e o “errado”.

3.4 A QUESTÃO DA VALORIZAÇÃO EXCESSIVA DO INGLÊS

Schmitz (2004, p. 234) nos adverte sobre o perigo da valorização excessiva do inglês no mundo. O autor concorda que o “inglês é utilizado na troca de mercadorias e serviços no mundo inteiro”. Para ele, “é verdade que a língua inglesa está presente na mídia e também no cinema e na televisão do mundo inteiro. Todavia, existe uma programação forte em outros idiomas em forma de noticiários, produção de filmes e programas de televisão”, ou seja, “a presença do inglês não significa que outros idiomas não participam também da interação comercial em diferentes partes do mundo” (SCHMITZ, 2004, p. 234). Para o autor, o inglês é, sem dúvida, a língua franca de amplo acesso no mundo, “mas os discursos a respeito da importância do referido idioma não devem levar os que trabalham na área de ensino de língua inglesa a subestimar a presença e a importância, neste início do novo século, de outras línguas e culturas” (SCHMITZ, 2004, p. 239). Nesse sentido, o autor ainda chama a atenção sobre o perigo dos discursos triunfalistas do inglês, pois, para ele, “o entusiasmo pela disciplina [...]

impede que se enxergue que outras línguas são produtivas e dinâmicas” (SCHMITZ, 2004 p. 234). Ele ainda reconhece a contribuição de Crystal (1997), Phillipson (1992) e Pennycook (1999), por um lado, pela “percepção e a honestidade intelectual de denunciar e questionar o papel colonialista da língua inglesa em detrimento de outros idiomas e culturas e, por outro lado, de trazer o referido discurso para a área da Linguística Aplicada” (SCHMITZ, 2004, p. 226).

Em consonância com o pensamento de Schmitz (2004), ponto que teóricos como Phillipson (1992), Pennycook (1994) e Canagarajah (1999, 2005) fazem reflexões importantes sobre a natureza sócio-histórica da expansão da língua inglesa pelo mundo, que permitem tentar entender porque ainda “queremos” o inglês deles.

O trabalho de Phillipson (1992), por exemplo, denuncia a expansão do inglês como forma de um “imperialismo linguístico”, representando uma maneira de dominação, pelos países onde esse idioma é a língua materna da comunidade. Nessa visão, o avanço do inglês causaria um enfraquecimento nas línguas locais. Assim, em um tom de denúncia, ele afirma que esse avanço é meticulosamente financiado por falantes do círculo interno para impor valores socioculturais e linguísticos, que são transmitidos por meio desse idioma. Tal visão é apoiada por Pennycook (1994) que enfatiza que o ensino de línguas não deve estar sujeito às influências políticas e culturais desses países do círculo interno e que, em razão do caráter internacional da língua inglesa, ela não pode ser considerada inocente. Desse modo, as ideias encontram-se ancoradas pela ideologia anti-imperialista e, assim sendo, desconfiam da propaganda sobre a neutralidade do avanço da LI pelo mundo. Tanto Phillipson (1992) quanto Pennycook (1994) interpretam a onipresença do inglês como uma dominação americana sobre o planeta, ou seja, como um produto do imperialismo americano e, desse modo, a aludida inocência estaria desacreditada para sempre (COX; ASSIS-PETERSON, 2007b).

O referido trabalho de Phillipson (1992) serviu de fonte inspiradora para os estudos de Canagarajah (1999). Em seu livro “*Resisting linguistic imperialism in English teaching*”, o autor reforça a discussão sobre o ensino de inglês e suas repercussões políticas e socioculturais, com base na distinção entre “centro” e “periferia”. Quando o autor menciona “centro”, refere-se a países do círculo interno e “periferia” a países do círculo externo, na denominação de Kachru (1985). Nas suas reflexões, Canagarajah (1999) discute tensões geradas entre o inglês e as línguas locais, os conflitos gerados a partir desses encontros de línguas, bem como propõe formas de resistência ao imperialismo que os países centrais promovem até mesmo em relação à indústria do ensino de línguas.

Para Pennycook (1995), o avanço do inglês no mundo não é uma mera expansão de uma língua, mas uma expansão de muitos discursos que difundem ideias de desenvolvimento, democracia, capitalismo e modernização. Segundo o autor, “quando examinamos a história e a conjunção presente do inglês com os muitos discursos do poder global, parece certo que esses facilitaram a disseminação do inglês e que a expansão do inglês facilitou a expansão desses discursos” (PENNYCOOK, 1995, p. 52-53). Para Pennycook (1995), o avanço do inglês e a disseminação desses discursos se retroalimentam. É nesse sentido que o autor afirma que o mundo está em inglês, e nos alerta sobre a falsa neutralidade desses discursos, aparentemente inocentes, transmitidos como uma língua internacional para a comunicação no planeta terra. Nessa linha, ele sugere que uma pedagogia crítica no ensino de inglês pode ajudar na contra-argumentação de discursos hegemônicos, utilizando esse mesmo idioma na sala de aula e encorajando o aluno a produzir um contradiscurso. Assim sendo, advogo, neste estudo, que uma possibilidade de produzir um contradiscurso ocorre por meio da escrita de histórias de aprendizagem. Ao escrever, o estudante percebe que a sua voz é importante na transformação de sua realidade. Assim, a escrita de narrativas pode ser um elemento forte na concretização de um contradiscurso no sentido de proporcionar ao aluno o fortalecimento da sua identidade cultural como estudante da língua inglesa no Brasil, a fim de ter a sua cultura ampliada pelo ganho cultural e linguístico, bem como pelo fortalecimento da sua identidade brasileira, como será visto adiante.

Consoante a esse pensamento sobre a produção de contradiscursos, Cox e Assis-Peterson (2001, p. 20) argumentam que “aqueles que trabalham com o ensino de inglês não podem reduzi-lo a questões sócio-psicológicas de motivação, a questões metodológicas, a questões linguísticas”, uma vez que “a língua está imersa em lutas sociais, econômicas e políticas e isso não pode ser deixada de fora da cena da sala de aula” (COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p. 20). Ainda segundo as autoras,

Quem ensina não pode deixar de se colocar criticamente em relação ao discurso dominante que representa a internacionalização do inglês como um bem, um passaporte para o primeiro mundo. Quem ensina inglês não pode deixar de considerar as relações de seu trabalho com a expansão da língua, avaliando criticamente as implicações de sua prática na produção e reprodução das desigualdades sociais. Quem ensina inglês não pode deixar de se perguntar se está colaborando para perpetuar a dominação de uns sobre os outros (COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p. 20-21).

Sendo assim, será que ainda “colaboramos para perpetuar a dominação de uns sobre os outros?”. Quando Siqueira pergunta “por que ainda queremos o inglês deles?” está

implícito nas suas palavras que sim! Ainda se valoriza excessivamente o inglês do ciclo interno e que se deve refletir sobre essa escolha e suas consequências.

Para Leffa (2006b, p. 2), os professores, de um modo geral, têm sido criticados em muitos aspectos, “tanto pelo que fazem (perseguem alunos, inflacionam as notas, pactuam com a mediocridade, etc.) como pelo que deixam de fazer (não leem, não escrevem, não se atualizam, etc.)”. Para o autor, a situação dos professores de línguas ainda pode ser pior, pois “além de todos esses aspectos, ainda podem ser acusados de outras deficiências, como por exemplo, não conseguir falar a língua que lecionam, não usar uma metodologia adequada, etc.” (Leffa, 2006b, p. 2). Ele ainda enfatiza que é na questão política “que as acusações são mais fortes. A lista é longa: os professores de línguas estrangeiras são alienados, acríticos, apolíticos, reacionários, ingênuos e conformistas” (p.2). Para o autor,

A principal acusação, envolvendo a questão política, é de que os professores são colonizadores da mente de seus alunos. Essa colonização mental é feita quando a cultura da língua estrangeira é apresentada aos alunos de uma perspectiva extremamente favorável, como uma ilha da fantasia, uma sociedade sem conflito e artificialmente feliz. Tudo é melhor no país estrangeiro. As casas são mais bonitas, as ruas mais limpas, os automóveis andam mais rápido, os filmes têm efeitos especiais mais dramáticos, etc. Escolas, fábricas, rodovias, tudo é melhor lá. Mesmo o *Big-Mac* do Mac-Donald é considerado por alguns mais saboroso lá do que aqui. Alguns chegam a argumentar que a Coca-Cola americana é mais gostosa que a Coca-Cola brasileira (LEFFA, 2006b, p. 3).

Para Rajagopalan (2004a), essa valorização excessiva do inglês advindo do ciclo interno é que ajuda a manter um complexo de inferioridade entre muitos professores e estudantes de inglês ao redor do mundo, devido à busca de um “padrão de perfeição” a ser alcançado mediante imitação do inglês padrão britânico ou norte-americano. Para o autor, quando o professor elege somente a variante britânica ou norte-americana como modelo, os aprendizes a consideram como uma língua muito difícil de ser aprendida, perpetuando esse complexo e incapacidade durante o processo de aprendizagem.

Refletindo sobre os “complexos” e o “padrão de perfeição”, mencionados anteriormente por Rajagopalan (2004a), logo vem a minha mente a questão do falar inglês “certo” e falar inglês “errado”.

3.5 A QUESTÃO DE FALAR O INGLÊS CERTO/ERRADO

Como visto anteriormente, por causa da força política dos países do círculo central, o inglês do *inner circle* foi, por muitos anos e, ainda é, a variante privilegiada pelas instituições de ensino desse idioma, onde há, predominantemente, o inglês britânico ou americano a ser ensinado por supostamente representarem os modelos verdadeiros e mais legítimos a serem imitados. Consequentemente, qualquer desvio desses modelos é considerado até hoje, por professores e alunos, como “erros”, ou seja, os falantes que se distanciarem das variantes hegemônicas são acusados de serem falantes de um inglês menor, deficitário, “quebrado”.

Para Souza (2013), é muito difícil falar sobre o erro sem medo de errar. Para a autora, no que tange ao aspecto científico, a história da humanidade registra fatos em que “o erro foi de grande relevância para a construção de conhecimentos e elementos primordiais para o desenvolvimento do homem” (p. 28). Nessa linha de pensamento, Lima (2007) discorre sobre o relevante papel do erro na ciência:

A história da ciência reconhece inúmeros casos em que os erros sinalizaram a correção do procedimento usado pelo pesquisador. Talvez o maior inventor de nosso tempo, Thomas Alva Edison (1847-1931), dentre as suas mais de mil invenções patenteadas, para inventar a lâmpada incandescente ele teria realizado mais de 1.150 experimentos fracassados antes de chegar ao êxito de sua invenção. Também o embriologista Ian Wilmut (1945) declarou ter falhado 276 vezes antes de conseguir criar um clone (cópia idêntica) de uma ovelha, em 1997, que ainda provoca muitas discussões sobre a ética na ciência (LIMA, 2007, p. 2).

Nessa perspectiva, Lima (2007) ainda cita a invenção da vacina contra a poliomielite, por Albert Sabin, como um trabalho de muitas pessoas que erraram antes, para que o caminho do acerto fosse encontrado por esse cientista. No entanto, observo que, apesar da contribuição positiva do “erro” para os avanços científicos, ele tem um sentido negativo em nossa sociedade, em que o acerto é sempre privilegiado. Nessa direção, Souza (2013), quando volta o foco da sua discussão para o ensino e aprendizagem de línguas, afirma que o acerto sempre foi privilegiado nas aulas de línguas e faz a seguinte reflexão: “Se o aluno está em sala de aula, suponho que não possua o domínio sobre os conteúdos que lhe são prescritos. Logo, o erro é inevitável no seu percurso para a aprendizagem. Isso me parece óbvio” (p. 28). Em concordância com esse pensamento, enfatizo que o professor de línguas fica na contramão da pesquisa científica ao desqualificar o “erro”, não entendendo o seu importante papel na construção do conhecimento do aprendiz de línguas materna e/ou estrangeira.

Para Moita Lopes (1996), tradicionalmente, professores têm se mostrado extremamente interessados na questão do “erro” devido a dois motivos principais: (1) o interesse pela correção e (2) por causa de métodos tradicionais de ensino de línguas que enfatizam a eliminação deles. De acordo com o autor, mais recentemente, sob a orientação de linguistas aplicados, os professores têm tratado dos “erros” a partir de uma perspectiva diferente, ou seja, com uma visão mais tolerante, considerando-os “como elementos característicos do sistema de uma IL [interlíngua] – parte da gramática da IL – e que, portanto, não deveriam ser equacionados como erros” (MOITA LOPES, 1996, p. 114).

Há muitas definições para o termo “erro”. O adotado por este estudo está em consonância com o de Moita Lopes (1996), que o considera em uma perspectiva de avanço na aprendizagem de uma língua. O erro não é visto como algo prejudicial, pois faz parte da interlíngua do aprendiz. Segundo o referido autor, interlíngua é definida como a língua de transição do aluno entre a sua, materna, e a língua-alvo. Dessa forma, é importante que o professor tenha conhecimento do processo de interlíngua, abaixo descrito, pelo qual passam todos os aprendizes de uma língua estrangeira para que possa ter maior tolerância aos “erros” gerados por eles.

O termo ‘interlíngua’ está sendo usado aqui no sentido de que todo aprendiz comete “erros” ao longo do seu processo de aprendizagem, ou seja, “errar” faz parte da apropriação do novo idioma. Nessa perspectiva, o “erro” é sempre um aliado. Olhando por uma lente otimista, é interessante mencionar que a relevância dos estudos sobre “erro” na IL do aprendiz não reside no fato de investigar o aprendiz isoladamente, mas de perceber a interlíngua de alunos como um todo, uma vez que o estudante, isoladamente, pode “errar” por motivos variados; assim, para fins de pesquisa, é importante que o professor observe as produções de seus alunos na coletividade por fazer parte da sua cultura de aprender.

Nessa perspectiva, Moita Lopes, (1996, p. 120) sugere uma extensão no conceito de IL, deslocando o individual para o coletivo, tendo em vista que “os professores, na maioria das vezes, lidam com grupos de alunos. Vale dizer que o conceito de IL restrito a um indivíduo tem pouca importância dentro da sala de aula”. No entanto, para o autor, “o exame da IL de um grupo de alunos é de grande ajuda para os professores, pois pode apontar os processos de aprendizagem dos alunos, os níveis linguísticos que apresentam áreas mais problemáticas, aspectos que ainda faltam ser estudados etc.”, visto que essa análise da IL de grupos de alunos “é crucial para um ensino mais eficaz, uma vez que o professor consciente da complexidade dos processos [que envolvem o ensinar e o aprender línguas] poderá

colaborar no desenvolvimento da aprendizagem de sua turma” (MOITA LOPES, 1996, p. 121).

Jenkins (2006), no seu artigo intitulado “*Current perspectives on teaching world Englishes and English as a Lingua Franca*”, nos alerta para o fato de que é inconcebível esperar, em testes de proficiência e na sala de aula, uma produção realizada por não nativos típica de nativos da língua inglesa. Ou seja, penso que não se pode esperar do aprendiz, nos referidos testes, uma produção de acordo com as normas exigidas ao falante “nativo”, devido à interferência e/ou transferência da língua materna. Nessa direção, para Jenkins (2006), qualquer divergência das produções (*output*), dos padrões britânico e americano, é considerada como “erro”, e este seria causado principalmente pela interferência, ou de forma menos pejorativa, pela transferência da língua materna. Caso esse “erro” permaneça por muito tempo, fica, então, conhecido pelo chamado fenômeno de ‘fossilização’. Para a autora, dizer que o inglês é fossilizado é algo injustificado, uma vez que esse rótulo ignora os ingleses locais. Ou seja, contrária à teoria do erro na interlíngua, nessa perspectiva do inglês fossilizado, Jenkins (2006) sugere que o foco das discussões de agora em diante deva se deslocar da noção de “erro” para as novas variantes do inglês.

A questão do “errado” e do “certo” passa, então, a ser questionada, uma vez que são as influências culturais locais que afetam a maneira como o inglês é falado, tanto no sotaque, na estrutura sintática, no léxico, quanto nas características pragmáticas (JENKINS, 2006). Nessa linha de pensamento, Rajagopalan (2004b) afirma que a ideia de um inglês internacional, como uma língua franca, estaria livre da imposição de sotaques, pronúncias e expressões desses padrões do *inner circle*, pois com a expansão do inglês pelo mundo, a mistura é inevitável.

Diante desses argumentos, por que, então, ainda “queremos” o inglês deles? Siqueira (2011, p. 334) é enfático ao afirmar que “são essas duas variantes hegemônicas que ainda alimentam o desejo de aprendizes no tocante à escolha de um inglês a ser seguido”. Isso posto, observo que, principalmente entre os jovens brasileiros, encontra-se fortemente o desejo de falar como “eles”. Existe uma eterna procura pela fluência do nativo (*native like accent*). No entanto, o inverso não é verdadeiro. Em outras palavras, não observo que exista uma preocupação por parte do estrangeiro, que reside ou visita o Brasil, em diminuir, ou eliminar o sotaque da sua terra natal. Pelo contrário, ele, em geral, tem orgulho do próprio sotaque e, por vezes, o acentua intencionalmente. O jeito de falar diferente torna-se uma maneira de mostrar a sua identidade, ao não tentar imitar exatamente o jeito de falar o português brasileiro. Isso seria um sinal de uma identidade mais “amadurecida”? Ou uma

autoestima alta? Sabe-se que o falar com sotaque estrangeiro é, em geral, bastante valorizado no Brasil, assim como os produtos que vêm de fora, desde um perfume, passando pela roupa, sapatos, remédios, até a língua. Isso seria um sinal de uma identidade menos amadurecida, baixa autoestima? Ou um complexo de inferioridade, enfatizado por Rajagopalan (2004b)?

Na verdade, são vários os fatores envolvidos. Os alunos querem as referidas variantes porque seus professores as continuam ensinando por entenderem que ambas são as legítimas e também porque as suas aulas “não podem prescindir de uma ancoragem em práticas discursivas social e historicamente concretas” (SIQUEIRA, 2011, p. 346). Assim sendo, dentro da sala de aula, em geral, só conhecem esses *accents*. Fora da sala, continuam expostos a essas variantes pela influência da mídia impressa e falada. Em especial, pela televisão com a música, os filmes, as séries. Na TV fechada, a programação é veiculada basicamente nessas duas variantes, que já se tornaram as “oficiais”. Ou seja, o aluno assiste a muitos filmes, ouve muitas músicas com esses sotaques, que são predominantes na mídia nacional. E, se eles estão na TV, pensa-se logo que é porque são os melhores.

Com esses vários discursos conflitantes, o inglês passa a ser visto como a língua do poder político, econômico e cultural dos Estados Unidos e da Inglaterra. Assim, ao tentar falar igual a eles, tenta-se ter esse poder também. Isso é comparado ao prestígio da variante do sudeste em detrimento à variante do nordeste entre os brasileiros. Há institutos de idiomas que oferecem cursos para *accent reduction*. Esses cursos são especialmente criados para reduzir ou eliminar sotaques. De acordo com essa orientação, os referidos cursos proporcionam credibilidade ao falar a língua portuguesa sem o sotaque nordestino, bem como falar a língua inglesa segundo as variantes norte-americana e britânica, sem sotaque, seja de qual for a região do Brasil.

É fato! “Queremos” o inglês deles! E isso ocorre não somente por (1) uma questão de complexo de inferioridade e de incapacidade; (2) o estudante ter a sua aprendizagem reduzida a questões sócio-psicológicas de motivação; (3) o professor limitar-se a questões metodológicas e linguísticas; ou (4) porque os professores de línguas estrangeiras são alienados e apolíticos. É notório que junto com a língua está a cultura. Assim, como o brasileiro é bombardeado pela *linguacultura* hegemônica, para terem prestígio linguístico também, acabam por “querer” absorver esses valores culturais. Sem saberem, na verdade, que “alguém” desejou que eles “quisessem”, antes mesmo de terem nascido, pois como se sabe, a expansão da língua inglesa não pode ser considerada como algo neutro. É notório, por um lado, que não ter acesso a esse idioma pode incentivar a exclusão social e econômica. E, por outro lado, o acesso a esse idioma pode significar ascensão pessoal e profissional. Sendo

assim, ainda “queremos” falar como eles, pois, infelizmente, não se pode negar que quanto mais próximo do *native like accent*, ou seja, quanto mais se valorizam esses sotaques (1) mais prestígio social o indivíduo tem; (2) mais oportunidades de melhores empregos a pessoa tem na disputa do mercado; (3) o diferencial para aprovação em um concurso para professor de idiomas é alcançado; (4) os indivíduos ficam mais distantes do inglês considerado “errado”, ou seja, aquele que desvia das variantes hegemônicas.

Assim sendo, o erro precisa deixar de ser visto como um problema e passar a ser encarado como uma estratégia de avanço e de empoderamento. Desse modo, minimiza-se o medo das aulas, estimula-se a participação, pois o aluno começa a arriscar-se mais na língua-alvo, e isso significa autonomia do aprendiz.

Para Little (1991), autonomia não é sinônimo de autoinstrução, autoestudo ou educação a distância. De acordo com Dickinson (1994), autonomia não significa uma licença para que o aprendiz faça o que quiser ou uma ameaça ao professor. Há diferentes perspectivas para se olhar a temática autonomia do aprendiz na literatura, mas todos esses olhares convergem em direção à necessidade de ajudar o aprendiz a se tornar autônomo.

Holec (1986), por exemplo, define autonomia como a habilidade de alguém se encarregar de sua própria aprendizagem. Little (1991) pontua que autonomia é essencialmente uma questão de “atitude” para a aprendizagem. Para Scharle e Szabó (2000), autonomia e “responsabilidade” estão inter-relacionadas. Benson (1997), por sua vez, menciona a questão do “controle” sobre a própria aprendizagem. Paiva (2006) retoma os conceitos anteriores e acrescenta que

Autonomia é um sistema sócio-cognitivo (sic) complexo, sujeito a restrições internas e externas. Ela se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação [...] dentro ou fora da sala de aula (PAIVA, 2006, p. 88-89).

Desse modo, penso ser necessário incentivar os aprendizes de inglês a manter a sua autonomia e identidade linguística para que sintam vontade de aprender esse idioma por questões de comunicação global e de avanço vertical na sua vida local, e não por quererem falar como os nativos e comparar-se com “eles”, pois “como sabemos, o aprendizado dessa língua, dentre outras coisas, dará aos seus aprendizes acesso a um mundo multicultural e de diversidade étnica” (SIQUEIRA, 2010, p. 182). Assim sendo, a crença do “errado” deve ser ressignificada, dando espaço para a concepção do não erro, como forma de ampliar novos horizontes tanto para professores quanto para alunos. Essa visão ajuda a lidar com os conflitos

em sala de aula pelo fato de não se procurar mais por falantes perfeitos, evitando-se tantos sofrimentos em classe.

Nesse sentido, é preciso que os professores ajudem o estudante a falar inglês como forma de ascensão social, profissional ou de prazer pessoal, como um direito à sua “cidadania linguística”, em outras palavras, o aluno precisa aprender inglês para chegar aonde ele deseja. O mundo precisa de falantes de inglês como língua franca e não de imitadores de sotaques. A diferença precisa ser valorizada. É o inglês mestiço, da nossa cor, que devemos buscar. E, para tal, é importante que fique claro que como são muitas as pessoas falando inglês, é natural que elas deixem as suas marcas no idioma, ao projetarem nas suas identidades uma “inglesidade” não nativa (SEIDLHOFER, 2011).

3.6 O REDESENHAR DA LÍNGUA INGLESA

Como uma língua nunca foi e nunca será absorvida de forma pacífica, os falantes acabam inovando e redesenhando esse idioma ao seu modo. Assim, quando se fala do inglês como língua franca é preciso levar em conta esse reinventar da língua por seus usuários. A título de ilustração, esse fenômeno encontra-se materializado na canção “Somos quem podemos ser” (ANEXO C), gravada por Humberto Gessinger, vocalista da banda Engenheiros do Hawaii. O texto retrata uma geração dos anos 1980, com os seus sonhos, desafios e questionamentos acerca do panorama mundial como se encontrava na época, revelando o modo como os jovens usam a língua inglesa, reinventada localmente, especificamente pelos jovens, “garotos”, como pode ser visualizado no seguinte trecho: “A vida imita o vídeo. Garotos inventam um novo inglês”.

A escolha lexical para “inventar” um novo inglês mostra uma conscientização acerca da mudança que ocorre na língua quando o seu usuário, ao lançar mão de uma criatividade linguística, a modifica a partir da negociação e construção de significados (SEIDLHOFER, 2011). Outro exemplo de como a língua pode ser reinventada localmente é o que acontece na canção de Claudinho e Buchecha, intitulada “Conquista”. Os compositores inventaram um inglês com a cor do Brasil ao tratar dos vocábulos “*blue*” e “azul”, quando fizeram a tradução literal dos termos, não percebendo que há uma diferença cultural importante entre eles.

Comparando-se a canção dos compositores brasileiros com a do cantor norte-americano Frank Sinatra, tem-se a ilustração dessas duas diferenças provenientes do léxico. No quadro a seguir (QUADRO 5), estão registradas duas estrofes, sendo uma de cada canção.

A primeira estrofe é da canção de Claudinho e Buchecha² e a segunda, de Frank Sinatra, intitulada “*Dream (When You're Feeling Blue)*”.

Quadro 5 – Estrofes das canções

“Conquista”	“ <i>Dream (When You're Feeling Blue)</i> ”
Olha eu te amo E quero tanto Beijar teu corpo nu Não, não é mentira Nem hipocrisia, é amor Com você, tudo fica <i>blue</i>	<i>Dream, when you're feeling blue</i> <i>Dream, that's the thing to do</i> <i>Just watch the smoke rings rise in the air</i> <i>You'll find your share of memories there</i>

Fonte: Própria autora.

Como se pode perceber, o sentido de “*blue*” empregado pelos compositores brasileiros não corresponde ao sentido de “*blue*” na canção do cantor americano. Na primeira canção, “azul” é empregado para designar algo bom, prazeroso. Quando Claudinho e Buchecha dizem “com você tudo fica *blue*”, fica claro, para os membros pertencentes à cultura brasileira, que tudo fica “legal”; enquanto na segunda canção, “azul” exprime melancolia, tristeza. Quando Sinatra canta “*when you're feeling blue*”, significa “quando você está se sentindo triste” ou “quando você está para baixo”.

No entanto, não se enfatiza aqui que as pessoas pertencentes a um mesmo grupo são iguais. Há maneiras diferenciadas de ver esse “azul”, mesmo dentro de um mesmo grupo. Para os que acreditam que o “azul” tem uma conotação positiva, isso pode diferir na intensidade das emoções advindas dessa cor. Para alguns, esse tom pode ser muito alegre; enquanto para outros não tanto assim, ou seja, os sentimentos em relação a essa cor não podem ser equacionados exatamente nas mesmas categorias, uma vez que membros de culturas diferentes veem o mundo de maneiras diferentes porque a organização do conhecimento, a percepção e o comportamento são fortemente influenciados pela cultura dessas pessoas. Um exemplo dessas diferenças está presente no léxico, como fora visto, mas também em outros aspectos das canções, uma vez que, de acordo com Lima (2010, p. 182), “as canções, como forma de expressão cultural, veiculam valores estéticos, ideológicos, morais, religiosos, linguísticos, etc.” Para o autor, as canções possuem as marcas do tempo e o lugar da sua criação. “Além disso, produzem zonas de inserção cultural em sala de aula, pois,

² Claudinho e Buchecha foi uma dupla de *funk* brasileira. A dupla era formada pelos cantores Cláudio Rodrigues de Mattos (Claudinho) e Claucirlei Jovêncio de Sousa (Buchecha).

quando devidamente escolhidas (a escolha das canções implica em uma veiculação cultural) se constituem também em material autêntico no ensino de ILE” (LIMA, 2010, p 182).

Siqueira (2010), refletindo sobre essas palavras de Lima (2010), e falando especificamente sobre a língua inglesa, por representar o inglês hoje uma língua de alcance global, pontua que

a função da música torna-se, na verdade, ‘transcultural’, abrindo espaço para o que o ‘internacional’ (re) assuma seu significado original e realmente reflita representações culturais que vão muito além das fronteiras dos países hegemônicos de língua inglesa, Estados Unidos e Inglaterra (SIQUEIRA, 2010, p. 21).

Diante do exposto, eu advogo que trabalhar a língua inglesa na perspectiva de ILF, ou seja, em direção de uma tomada de consciência acerca dos muitos ingleses existentes e da força política, linguística e cultural que envolve esse idioma, ajuda o aluno a perceber as relações existentes entre esse idioma e os acontecimentos dentro e fora da sua sala de aula, uma vez que a sala não é um lugar isolado do mundo. Ela é parte do mundo e, como tal, o que acontece dentro dela tem repercussão do lado de fora, assim como o que acontece fora tem repercussão do lado de dentro.

Nessa direção, Siqueira³ enfatiza que, ao trabalhar a língua inglesa em uma perspectiva de ILF, o professor ajuda o seu aluno a se preparar para o mundo real, onde as pessoas não falam *bookish English*, mas um inglês que sofre ajustes localmente. É um modo de conectar a sala de aula com o mundo real. A aula começa a fazer sentido na vida do aluno, pois o que ele discute em sala é a respeito do que acontece na sua vida fora dos muros da escola. Desse modo, o professor de línguas precisa participar da formação do aluno de maneira integrada com o mundo de hoje. Faço referência ao mundo de hoje em paralelo a textos trabalhados em classe produzidos especificamente para aulas de línguas sem uma conexão com a realidade. Textos simplificados, usados como pretextos para o ensino de regras gramaticais e de repetições cansativas e intermináveis de exercícios do tipo *drills*, aplicados na tentativa de levar o aluno a ter um *native-like accent*.

Para o trabalho em sala de aula, na perspectiva de inglês como língua franca, acredito que seja necessária uma pedagogia voltada para as reais necessidades dos alunos. Em outras palavras, que o professor deva ajudar o seu aluno na aprendizagem da língua-alvo nas variantes do círculo interno, mas que também lhe seja dada a oportunidade de ter acesso a

³ Palestra proferida na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em 05 de agosto de 2013, por ocasião do, *First Series of Lectures and round Tables on EFL Teaching and Learning* (anotações pessoais).

outras variantes linguísticas, mas que, acima de tudo, o ajude a ver a sua própria variante como legítima por fazer parte da sua cultura de aprender línguas. Coadunando com as palavras de Lima (2010, p. 90), “o ensino de língua estrangeira deve ser encarado na esfera de objetivos pedagógicos mais amplos, que envolvem questões de natureza ética, ideológica, política etc.”.

Assim, entendo a necessidade do trabalho com a língua inglesa, nessa perspectiva internacional, como uma forma de se repensarem os papéis de alunos em sala de aula. Nesse sentido é que as informações advindas da escrita de histórias de aprendizagem de língua inglesa podem denunciar a existência de discursos discriminatórios, ou a tomada de consciência pela não reprodução de argumentos dos discursos hegemônicos, pois escrever é uma forma de se conscientizar acerca das suas próprias posturas e do seu fortalecimento identitário.

Em suma, neste capítulo, discuti brevemente sobre a expansão global da língua inglesa, passando-se pela questão da valorização excessiva desse idioma, do inglês “certo/errado”, o redesenhar dessa língua até chegar à sala de aula, ambiente propício à materialização e veiculação de um contradiscurso hegemônico, proporcionado pelo trabalho de inglês numa perspectiva de língua franca.

No capítulo subsequente discorro sobre a escrita de narrativas de aprendizagem. Entendo narrativa como um depoimento escrito que busca dar sentido às experiências vivenciadas dentro e fora da sala de aula de línguas, com reflexos em ações futuras.

CAPÍTULO 4 – NARRATIVAS COMO RECURSO REVELADOR DE CULTURAS DE APRENDIZAGEM

Este capítulo se inicia com uma apresentação sobre os conceitos de ‘narrativa’ e ‘experiência’ para, em seguida, discutir-se sobre o uso de narrativas tanto em questões relacionadas ao ensino-aprendizagem quanto à pesquisa. Para tal, serão abordadas as implicações pedagógicas do uso de narrativas em sala de aula e as implicações do seu uso na pesquisa em geral, objetivando esclarecer que as histórias de experiências de aprendizagem de línguas podem ser utilizadas para diferentes fins, de acordo com o escopo do pesquisador. Assim, quando se pensa em gênero narrativo, deve-se ter em mente que ele pode ser usado com objetivos de pesquisa e/ou pedagógicos.

4.1 DEFININDO O TERMO ‘NARRATIVA’

Já que a presente pesquisa utiliza narrativas como instrumentos para a geração de dados por refletirem experiências pessoais de professores em formação, acredito ser, então, necessária a apresentação de algumas definições de narrativas como experiências de vida (QUADRO 6) e, em seguida, uma breve explanação sobre o emprego do termo ‘experiência’, como concebido por diferentes estudiosos.

Quadro 6 – Definições de narrativas como experiências de vida

Autores	Definições
Labov; Waletzky (1967)	Narrativa de experiência pessoal é um método de recapitulação de experiências passadas combinado a uma sequência verbal de orações com a sequência de eventos realmente ocorridos.
Bruner (1990)	A narrativa é uma forma de pensamento, uma forma de organizar a experiência humana.
Polkinghorne (1988)	Narrativa é a primeira forma pela qual as experiências humanas tornam-se significativas.
Clandinin; Connelly (2000)	Narrativa é uma forma de compreender experiência.
Chase (2005)	Narrativa é uma construção retrospectiva de significados – o modelar ou ordenar de experiências passadas.
Vassalo; Telles (2008)	As narrativas se constituem em modos de se compreender a experiência vivida pelos participantes da pesquisa.

Fonte: Própria autora.

Diante dessas definições, observo que as narrativas refletem um processo complexo, por revelarem experiências relacionadas ao passado, presente e futuro ao mesmo tempo. Dessa forma, o conceito de narrativa tem sido concebido de várias maneiras, dependendo da perspectiva teórica do estudioso. Neste estudo, entendo narrativa, em concordância com Paiva (2010) e Assis-Peterson e Silva (2010), como o meio pelo qual o indivíduo atribui sentidos a suas experiências e, simultaneamente, as constrói, na perspectiva de que, ao escrever a sua narrativa, o sujeito dá sentido às experiências prévias vividas dentro e fora da sala de aula de línguas, com reflexos em ações futuras, possibilitando, a partir das experiências relatadas, o mapeamento das culturas de aprendizagem que emergem desses textos.

4.2 DEFININDO O TERMO ‘EXPERIÊNCIA’

Nos seus estudos sobre aprendizagem, o educador e filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952) desenvolveu um conceito de ‘experiência’, que é muito referenciado nas diversas áreas do conhecimento. Esse conceito está ancorado no princípio de se aprender com base na experiência. Autores como Clandinin e Connelly (2000), por exemplo, se inspiraram nesse conceito deweyniano de experiência para construir a base das suas pesquisas narrativas. Nas palavras dos pesquisadores:

A pesquisa narrativa é o estudo da experiência, e experiência, como John Dewey ensinou, é uma relação de pessoas envolvidas em um contexto e tempo. Os participantes estão em relação uns aos outros, como nós pesquisadores estamos em relação aos participantes. A pesquisa narrativa é uma experiência da experiência. Ela consiste em pessoas em relação umas com outras estudando com pessoas em relação com outros⁴ (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 189).

Como observado, os estudos de Dewey influenciaram fortemente as pesquisas desses autores ao ponto de afirmarem que a maneira de pensar a pesquisa narrativa está relacionada com a teoria da experiência de Dewey (1938). Essa influência ocorreu principalmente no que se refere aos conceitos de espaço tridimensional da pesquisa narrativa, a saber: situação, continuidade e interação.

Dewey (1938) compreende que os conceitos de situação e interação estão intimamente ligados ao princípio da continuidade das experiências, pois ao viver uma determinada

⁴ *Narrative inquiry is the study of experience, and experience, as John Dewey taught, is a matter of people in relation contextually and temporally. Participants are in relation, as we as researchers are in relation to participants. Narrative inquiry is an experience of the experience. It is people in relation studying with people in relation* (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 189).

situação, o indivíduo vivencia uma série de interações entre ele e os outros. Deste modo, os princípios da interação e da continuidade são muito importantes na constituição das experiências, uma vez que o princípio da interação está voltado para a relação do indivíduo com outros indivíduos e com o meio. O indivíduo não só passa por transformações como também efetua as transformações. O princípio da continuidade, por sua vez, diz respeito à conexão entre experiências presentes, passadas e futuras. Assim, Dewey (1938) define experiências não como um estado mental, mas como a interação e a adaptação dos indivíduos ao contexto em que estão inseridos por meio dos princípios da interação e da continuidade.

Em resumo, no conceito deweyniano de experiência, no que se refere ao princípio da interação, ela é pessoal e social; já em relação ao princípio da continuidade, ela está ligada à experiência passada, presente e futura. Nessa visão de Dewey, experiência é entendida como uma interação contínua do pensamento humano com o ambiente pessoal, social e material e “ensinar e aprender são processos contínuos de reconstrução de experiências”⁵ (DEWEY, 1938, p. 111).

Já Miccoli (2007b), ao também embasar os seus estudos nos princípios de experiência de Dewey, afirma que:

[uma] experiência é vivenciada diferentemente de pessoa para pessoa; cada uma tem um ângulo de visão. Porém, mesmo sendo um processo individual, as experiências se sobrepõem, pois muito é compartilhado. Assim, na interação com o ambiente, há consequências para o indivíduo e para a sociedade, ratificando a não existência de uma individualidade isolada. Todo ser humano é uma mistura complexa de características compartilhadas e hábitos comuns, com qualidades individuais e particularidades, que se traduzem na intersubjetividade, i.e., uma interseção de vários fatores, na qual a individualidade é apenas o lado pessoal ou a polaridade subjetiva dentro da experiência. Dessa forma, é difícil precisar onde a experiência individual termina e onde começa a experiência social ou coletiva (MICCOLI, 2007b p. 217-218).

Por considerar a experiência de estudantes (MICCOLI, 1997, 2000, 2003, 2004) e, mais tarde, a de professores (MICCOLI, 2006) como meta principal dos seus estudos narrativos, Miccoli (2007b) fez uma pergunta que orientou o seu trabalho de pós-doutoramento: “O que vem a ser experiência?”. Para responder à pergunta, ela recorre à filosofia e aos estudos cognitivos, argumentado que,

[...] por um lado, o apelo à filosofia se explica por ser ela a disciplina que busca o conhecimento. [...] Por outro lado, a busca pela concepção de

⁵ Tradução de: *Teaching and learning are continuous processes of reconstruction of experience.*

experiência nas ciências cognitivas se explica por ser a linguística aplicada uma disciplina interdisciplinar, fortemente influenciada, em seus primeiros anos, pela psicologia e, mais recentemente, pelas ciências cognitivas (MICCOLI, 2007b, p. 210).

No que se refere à filosofia, Miccoli (2007b) argumenta, com base em Mora (1986), que o termo ‘experiência’ é usado em cinco sentidos diferentes, abaixo registrados:

- (1) apreensão por um sujeito de uma realidade, ou seja, um conhecimento antes que qualquer juízo seja feito sobre aquilo que é apreendido;
- (2) apreensão sensível da realidade externa. Nessa concepção, a realidade se dá por meio de experiência;
- (3) a aprendizagem decorre da prática. Isso remete a experiências no trabalho ou de vida;
- (4) confirmação dos julgamentos sobre a realidade por meio de uma verificação sensível desta realidade. Isso significa dizer que um julgamento sobre a realidade é confirmado mediante experiência;
- (5) uma forma de suportar ou sofrer algo. Nesse último sentido, a experiência é compreendida como algo interno.

Segundo Miccoli (2007b), podem-se apreender dois sentidos sobre o que seja experiência, com base nessas cinco acepções. O primeiro “situa a experiência como confirmação de uma realidade empírica, o que lhe dá um caráter externo” (MICCOLI, 2007b, p. 211). O segundo coloca “a experiência como o fato de se viver alguma coisa que existe anteriormente a toda reflexão ou predicação, dando-lhe um caráter interno” (MICCOLI, 2007b, p. 211).

Ainda no que se refere à Filosofia, a preocupação com a definição de experiência remonta a Platão e a Aristóteles. Platão, por um lado, fazia uma distinção entre experiência e razão. Para esse filósofo, a experiência era compreendida como um fenômeno interno e decorrente do conhecimento e, sem este, a experiência não poderia ser concebida. Isso significa que o conhecimento depende do afastamento da experiência. Aristóteles, por outro lado, acreditava que a experiência possuía tanto um caráter interno quanto externo e concebia o conhecimento como resultante de experiências (MICCOLI, 2007b).

Tendo como foco as ciências cognitivas, Miccoli (2007b) argumenta que experiência, do ponto de vista tradicional, é compreendida como um fenômeno ligado à cognição. No

entanto, com o passar do tempo, a concepção ocidental sobre a experiência passa a defini-la como fenômeno interno e a considerá-la um fenômeno vivo, característico de nossa herança biológica e de nossa existência em comunidades, em um processo no qual modificamos e somos modificados. Concebo ‘experiência’ nessa perspectiva, ou seja, não mais como um “fenômeno pessoal e individual, mas, sim, uma manifestação pessoal de um processo contínuo e em constante desenvolvimento, no qual os indivíduos são historicamente constituídos a partir das experiências de outros indivíduos” (MICCOLI, 2007b, p. 224).

A partir dessa visão, a pesquisa “passa a ter como objetivo a busca de um significado que seja aceitável para uma comunidade de pessoas em um determinado momento” (MICCOLI, 2007b, p. 224). De acordo com a autora, “talvez seja essa a compreensão que une o significativo de pesquisadores em LA ao ensino de línguas estrangeiras que, direta ou indiretamente, se detém sobre a experiência de professores e alunos em sala de aula” (MICCOLI, 2007b, p. 225).

Ainda no seu estudo de pós-doutoramento, Miccoli (2007b) fez um levantamento de pesquisas na área da Linguística Aplicada com foco em experiências, tanto de professores quanto de alunos e concluiu que há uma predominância de “pesquisas cujo foco é, em primeiro lugar, as experiências do futuro professor; as experiências do professor em serviço vêm em segundo lugar e, por último, encontra-se o foco nas experiências dos estudantes” (MICCOLI, 2007b, p. 233). Por perceber essa lacuna na pesquisa voltada para as experiências do estudante, futuro professor de língua inglesa, e por constatar que isso compromete o entendimento dos processos que ocorrem na sala de aula de LE, entendo a necessidade de se voltar o foco para as diferentes experiências dos alunos para que se tenha uma distribuição mais equilibrada da pesquisa no ensino-aprendizagem de línguas adicionais.

4.3 AFINAL, QUAL (O QUE) É A PESQUISA QUE FAZ USO DE NARRATIVAS?

A enorme diversidade de termos utilizados para se referir à pesquisa que, de alguma forma, faz uso de narrativas, causa, às vezes, dificuldade de entendimento, tais como: escrita autobiográfica ou escrita de si (MOTA, 2010; 2012); (auto)biografia (BENSON; NUNAN, 2005; PASSEGI, SOUZA, VECENTINI, 2011); narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2000); experiência pessoal (CLANDININ; CONNELLY, 1995); autobiografia (DUTRA, 2010); memória pedagógica (CUNHA, 1997); histórias de aprendizagem (BARCELOS, 2006); histórias de vida (MURPHEY, 1997); histórias de aprendizagem de línguas (OXFORD, 1996; MURPHEY, 1997; BARCELOS, 2012); histórias de experiências pessoais

e profissionais (TELLES, 2002); narrativas de experiências pessoais (RAJAGOPALAN, 2010), relato de aprendizagem (LIMA, 2010); narrativas pessoais (SCHEYERL, 2012).

Nessa linha de pensamento, Melo (2010) nos adverte “para a dificuldade de entendimento da pesquisa narrativa, devido à utilização do termo ‘narrativa’, em suas diversas possibilidades de interpretação” (MELO, 2010, p. 172). Para a autora, quando se fala em narrativa, pensa-se, em primeiro lugar, no texto narrativo da literatura. Ela cita Dostoievski, cujo foco do estudo da narrativa em sua obra é o estilo, a linguagem e considerações sobre o autor e o contexto histórico em que viveu.

No entanto, há várias outras possibilidades de interpretação. Labov e Waletzky (1967), por exemplo, com a análise formal da estrutura da sintaxe narrativa, inauguraram esse tipo de análise estrutural, dando início à pesquisa linguística na área de narrativa conversacional. Ainda de acordo com Melo (2010), há também “a perspectiva de Ochs (2001), que denomina pesquisa narrativa como o estudo de diálogos do dia a dia das pessoas, tentando ver de que forma esses diálogos desenvolvem uma narrativa implícita” (MELO, 2010, p. 172). A autora enfatiza que, nesse tipo de pesquisa, “a relação pesquisador-pesquisado não parece imprescindível, já que após a obtenção dos dados (as narrativas gravadas), não há mais interação entre os autores da narrativa e o pesquisador” (MELO, 2010, p. 172). Para ela, em contraposição à pesquisa de Ochs (2001), a pesquisa narrativa na perspectiva de Clandinin e Connelly (2000, 2004) é, ao mesmo tempo, o fenômeno estudado e o método de pesquisa.

Melo (2010), seguindo sua linha de raciocínio, afirma que a pesquisa narrativa como concebida por Clandinin e Connelly (2000) “é de cunho colaborativo e pode ser realizada em parceria pesquisador-participante, os quais se tornam coautores do estudo realizado, pois pesquisador e participante vivem juntos uma experiência investigativa e juntos compõem sentidos sobre a mesma” (MELO, 2010, p. 173-174). Nessa ótica, a pesquisa com o uso de narrativas, seja como método ou fenômeno, tem crescido de maneira significativa nos últimos anos.

Além dos autores citados, Pavlenko (2007) também trabalha nessa perspectiva de narrativa como fenômeno e método ao mesmo tempo, pois, ao narrar uma experiência, ela se torna fenômeno de estudo. Assim, a narrativa se reflete sobre o fenômeno, criando-se os sentidos sobre ele. Em outras palavras, narrar é o meio para se chegar à experiência (fenômeno) como objeto de estudo, bem como o método para se investigar tal fenômeno.

Diante do exposto e na tentativa de responder à pergunta: “Afinal, qual (o que) é a pesquisa que faz uso de narrativas?”, observo que há duas perspectivas. Ambas as

modalidades são chamadas de pesquisa narrativa, tanto (1) por meio da análise narrativa, quanto (2) com a análise de narrativas:

(1) Por meio da análise narrativa

Nessa primeira modalidade, a análise narrativa é um tipo de estudo que “reúne eventos e acontecimentos como dados e, através de um processo analítico, produz uma história explicativa [narrativa]”⁶ (POLKINGHORNE, 1995, p. 1). Ou seja, mediante a análise narrativa, os pesquisadores coletam descrições de eventos ou acontecimentos e os configuram dentro de uma história, utilizando uma linha de enredo. Isso significa que a pesquisa que adota este tipo de investigação considera a narrativa como método e fenômeno ao mesmo tempo. Muitos pesquisadores seguem essa modalidade de pesquisa, tais como: Polkinghorne (1995); Clandinin e Connelly (2000); Pavlenko (2007); Pinnegar e Daynes (2007); Vassalo e Telles (2008); Vian Jr. (2008), entre outros.

(2) Com a análise de narrativas

A segunda modalidade de pesquisa narrativa é considerada como uma metodologia, que consiste na coleta de histórias sobre um tema específico. Nessa ótica de análise, cabe ao pesquisador encontrar as informações obtidas nas narrativas para tentar entender o fenômeno estudado. Muitos estudiosos fazem suas pesquisas nessa modalidade, a saber, Aragão (2008), Barkhuizen, Benson (2008), Paiva (2008), Barcelos (2006), Miccoli (2007), entre outros.

Em consonância com essa segunda perspectiva, Lieblich et al. (1998) postulam que:

A pesquisa narrativa, de acordo com a nossa definição, refere-se a qualquer estudo que usa ou analisa materiais narrativos. Os dados podem ser coletados como uma história (uma história de vida, obtida através de uma entrevista ou em uma obra literária) ou de uma forma diferente (notas de campo de um antropólogo que escreve as suas observações como uma narrativa ou em cartas pessoais). Pode ser o objeto da investigação, ou um meio para o estudo de uma outra questão. Ele pode ser usado para comparação entre os grupos, para aprender sobre um fenômeno social ou

⁶ Tradução de: “[...] *gathers events and happenings as its data and uses narrative analytic procedures to produce explanatory stories*” (POLKINGHORNE, 1995, p. 1).

período histórico, ou para explorar uma personalidade⁷ (LIEBLICH et al., 1998, p. 2-3).

Diante dessa afirmação de que a pesquisa narrativa refere-se a qualquer estudo que usa ou analisa material narrativo (LIEBLICH et al., 1998), pergunto: Então, trabalhar com narrativas significa estar fazendo pesquisa narrativa? A resposta a essa pergunta é negativa, pois o uso de narrativas em pesquisa é direcionado de acordo com o objeto de estudo do pesquisador. Para tal, o pesquisador precisa escolher entre os inúmeros tipos de pesquisa aquela que seja mais apropriada para o estudo, sendo necessário que se enquadre nas possibilidades de execução, de investigação e que melhor atenda aos objetivos e à metodologia que será aplicada. Assim, pelo fato de usar material narrativo numa pesquisa, penso que essa iniciativa não significa fazer pesquisa narrativa, mas usar a história de aprendizagem de línguas como um instrumento fundamental para que o informante possa expressar suas próprias experiências de vida, ao mesmo tempo em que mostra os significados atribuídos a tais experiências.

Na seção seguinte, mostro como o uso de narrativas pode ser aplicado ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas, tanto no dia a dia da sala de aula, quanto na pesquisa.

4.4 NARRATIVAS E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Várias áreas do conhecimento utilizam narrativas para fins de pesquisa, tais como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, a Medicina, a Educação, a Linguística, a Linguística Aplicada, entre outras, no intuito de se tentar entender as histórias das pessoas. Narrativas ainda podem ser usadas com fins pedagógicos, visando a ajudar estudantes e professores “a problematizar a especificidade histórica da produção de suas próprias posições de sujeitos e os modos de sociabilidade que construíram nas contradições de suas trajetórias” (CUNHA, 1997, p. 4).

Para Cunha (1997, p. 3), ainda, o uso de narrativas como instrumento de formação de professores tem sido um “expediente bem-sucedido”, pois as narrativas como recurso didático

⁷ Tradução de: *Narrative research, according to our definition, refers to any study that uses or analyses narrative materials. The data can be collected as a story (a life story provided in an interview or a literary work) or in a different manner (field notes of an anthropologist who writes up his or her observations as a narrative or in personal letters). It can be the object of the research or a means for the study of another question. It may be used for comparison among groups, to learn about a social phenomenon or historical period, or to explore a personality* (LIEBLICH et al., 1998, p. 2-3).

têm se revelado uma interessante ferramenta na formação de alunos e de professores. Segundo a autora, tal proposta “tem sido a principal alternativa metodológica para a concretização dos pressupostos teóricos de um processo ensino-aprendizagem que tenha o sujeito e a cultura como ponto básico de referência” (p. 4), visto que é o processo de produção no qual o sujeito vive, ou seja, a expressão da sua voz e as circunstâncias em que a narrativa foi produzida, o que realmente interessa.

Cunha (1997) enfatiza também que autores estrangeiros, tais como Goodson (1988), Huberman (1988), Pinar (1988), Nóvoa (1991, 1992), bem como educadores brasileiros, tais como Rocha (1988), Soares (1991) e Kenski (1994), têm privilegiado a produção de histórias de vida como forma de contribuir para a qualidade do ensino-aprendizagem. No entanto, Cunha nos alerta que, apesar da narrativa mexer com emoções e sentimentos, o uso de histórias de vida com objetivos pedagógicos não tem perspectiva terapêutica, visto que a análise dos dados obtidos com essas histórias, especificamente de professores, deve objetivar “a reflexão do sujeito sobre si mesmo para melhor reconhecer-se como profissional educador” (CUNHA, 1997, p. 4).

Mota (2010, p. 191), por sua vez, ao falar sobre o gênero narrativo, pontua que a escrita de histórias de vida difere das tradicionais escritas escolares, tais como redações, trabalhos de pesquisa etc., devido ao fato de ser “na escrita de si, da história de sua vida, que o estudante assume, mais produtivamente, a autoria do texto”. Para a autora,

[e]sse gênero textual, por natureza, não tem previsibilidade de conteúdos, muito menos preocupações com respostas certas ou erradas. Ao estudante é dada a autoridade de ser escritor, de buscar, nas suas memórias e fantasias, os fatos e histórias que merecem ser narrados (MOTA, 2010, p. 191).

Mota (2010) enfatiza ainda que a escrita de narrativa, com enfoque nos percursos escolares e familiares, pode contribuir para um caminho metodológico altamente eficaz, uma vez que

a prática da escrita autobiográfica e a partilha dessas escritas em sala de aula esclarecem os caminhos formativos que estimulam a autoformação, assim como contribuem para instalar um ambiente mais humanizado e colaborativo (MOTA, 2010, p. 199).

De acordo com Miccoli (2011), a aprendizagem decorre do sentido que o aluno encontra naquilo que acontece em sala de aula. “Esse sentido será possível se, no currículo ou programa de ensino, houver congruência entre as expectativas dos estudantes e o conteúdo desses currículos ou programas de ensino elaborados pelo professor” (MICCOLI, 2011, p.

181). E para que essas expectativas se tornem conhecidas, podem ser despertadas por meio de narrativas, questionários ou em rodas de conversa em sala de aula (MICCOLI, 2011).

Assim, penso que ao dar voz ao aluno, revela-se o interesse pelo estudante como centro das atenções e, por conseguinte, este passa a ser visto e ouvido, deixando de ser apenas um nome na caderneta do professor. Tudo isso só é possível porque o aluno tem uma história para contar. Compartilhando dessa ideia, muitos pesquisadores (BRUNER, 1990; NUNAN, 1999; PAIVA, 2005a, entre outros) têm enfatizado a importância de se ouvir a voz dos alunos, a fim de se saber como melhor ensinar. Paiva (2005a), por exemplo, ao falar sobre a necessidade dos professores de línguas ouvirem a voz do aluno, enfatiza que

[...] se assim o fizerem, poderão propiciar experiências mais significativas e prover as condições necessárias para que os aprendizes tornem-se cada vez mais autônomos e capazes de aproveitar as oportunidades de aprendizagem ao seu redor, fazendo assim emergir novos padrões internos de organizações no seu sistema de aprendizagem (PAIVA, 2005a, p. 143).

Para Cunha (1997), a Sociologia e a Psicologia nos ajudaram a construir a ideia acerca da importância da “voz que fala, de onde se dá esta fala, em que circunstâncias ela é produzida, quais e por que são as suas revelações, quais e por que são as suas ocultações etc.” (CUNHA, 1997, p. 4). Assim, em uma perspectiva psicológica sobre a importância de ouvir a voz do aluno, Scheyerl, Silva e Anastácio (2003), em um estudo com base em relatos da vida de alunos, voltam a atenção para o estilo explicativo desses aprendizes. De acordo com as autoras, o estilo explicativo consiste no

[...] modo como o indivíduo encara e explica os seus fracassos; e o que pensa sobre as causas de suas adversidades têm a ver com a forma como explica seus infortúnios, como ele se enxerga no mundo, quer como uma pessoa forte e possuidora de méritos (o otimista) ou um inútil, desqualificado, perdedor (o pessimista) (SCHEYERL; SILVA; ANASTÁCIO, 2003, p. 30).

Assim, o professor, consciente desses entraves, pode implementar discussões e utilizar estratégias específicas que levem o aluno a contestar suas crenças pessimistas que, de alguma forma, podem criar obstáculos no percurso de seus estudos. Para as autoras, não se deve perder a oportunidade de ajudar a formar os alunos, passando-lhes valores, questionando as suas crenças e os seus mitos; enfim, tornando-os mais críticos e responsáveis pelo próprio destino (SCHEYERL; SILVA; ANASTÁCIO, 2003).

Corroborando as ideias mencionadas anteriormente, Lacerda (2009) defende que as atitudes e posturas diante da vida precisam ser narradas e transformadas em histórias contadas. Para o autor,

[a]prende quem conta, quem escuta, quem escreve, quem lê. Aprendem todos os que sabem o valor de restituir, ao outro, um saber que não resulta de pertencimentos ou apropriações, mas de envolvimento. A prática educativa passa a ser, assim, um desdobramento da prática da vida em sua cotidianidade, nos afetos que provoca, no entendimento das coisas que nos tocam (LACERDA, 2009, p. 11).

Nessa mesma linha de pensamento, Barcelos (2006), ao falar sobre a importância do uso de narrativas, pontua que os professores podem se beneficiar da utilização das histórias de aprendizagem de seus alunos para conhecê-los melhor por meio de suas crenças e experiências. Ao mesmo tempo, a autora sugere que o professor proponha a leitura dessas histórias de estudantes pelos próprios colegas de classe, objetivando trocar ideias e refletir sobre as experiências uns dos outros.

Deacon et al. (2006) também usam as histórias de aprendizagem com fins pedagógicos, objetivando a reflexão do aluno sobre seu processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que visam a que esse aprendiz obtenha significado da sua própria história. Para esses autores, o *feedback* dos alunos, sobre a aprendizagem de línguas, é bastante positivo e, assim sendo, desde que começaram a solicitar dos alunos a escritura de suas histórias, constatam os vários pontos positivos do uso desse recurso em classe. Entre eles, destacam-se: tentar entender (a) as experiências de aprendizagem, (b) as preferências e (c) as razões de sentirem o que sentem em relação à aprendizagem de uma língua. Conforme tais autores, a escrita de narrativas de alunos ajuda os professores a se tornarem melhores, uma vez que conhecer o aluno seria um pré-requisito para saber como ensinar de forma eficaz. Para reforçar seus pontos de vista, Deacon et al. (2006, p. 5) fazem a seguinte pergunta⁸: “Como alguém pode saber o que e como ensinar sem conhecer seus alunos primeiro?”. E acrescentam que “muitos professores acabam tentando adivinhar sobre a vida de seus alunos, na maioria das vezes de maneira errônea, o que torna o ensino um empreendimento incerto, na verdade” (DEACON et al., 2006, p. 5).

Dessa forma, Deacon et al. (2006), ao utilizarem as histórias dos seus alunos como textos integrantes do currículo em sala de aula, enfatizam que, quando os estudantes percebem

⁸ Tradução minha para: *How can one know what and how to teach without knowing their students first? (Well, actually many teachers do end up guessing, wrongly much of the time, which makes teaching a pretty precarious endeavor indeed!)* (DEACON et al., 2006, p. 5).

que suas histórias são o conteúdo da aula e que sua trajetória de vida é considerada, a relação ensino-aprendizagem torna-se mais igualitária para todos, uma vez que essas histórias:

1. ajudam o professor a focar mais amplamente nas diferenças individuais dos alunos e, conseqüentemente, ele passa a diversificar as suas aulas de maneira que atinja a todos;
2. servem para ajudar o professor a prestar mais atenção nas características afetivas do aluno, pois o aprendiz mostra muito dos seus sentimentos, como, por exemplo, excitação, medo, frustrações, entre outros, nos seus textos;
3. aumentam a motivação dos alunos por terem a oportunidade de expressar seus sentimentos por intermédio de um texto que será lido e analisado por eles próprios, por professores e colegas;
4. funcionam como uma forma de catarse, ao levar os alunos a falarem sobre suas próprias experiências.

Nessa mesma linha de pensamento e ainda com base em Deacon et al. (2006), a reflexão sobre as narrativas permitem ao aluno:

1. revisar seus objetivos de aprendizagem;
2. checar a sua motivação em relação ao curso, uma vez que os alunos e suas experiências tornam-se o conteúdo da aula;
3. desenvolver um senso de “empoderamento” pelo fato de escrever não só para o professor, mas também para os colegas, no momento de compartilhar a leitura dos textos.

Após discorrer sobre as inúmeras vantagens do uso da escrita de narrativas de aprendizagem, Deacon et al. (2006) observam que a escrita e a reflexão sobre as histórias têm o potencial de informar e educar os professores de muitas maneiras, não somente sobre o passado, mas também dar direções futuras sobre o fazer pedagógico em classe. No entanto, como a aula nunca é fechada, objetiva e previsível, é preciso ter em mente que os alunos são diferentes e, sendo assim, aprendem de maneiras diferentes, pois têm características pessoais, estilos e estratégias de aprendizagem, níveis socioeconômicos e políticos, oportunidades de experiências, aspectos culturais e *background* escolar – envolvendo materiais didáticos, professores etc. – diferenciados. Portanto, não enfatizo aqui que ao dar a oportunidade de o

aluno escrever as suas histórias os conflitos deixem de existir, como em um passo de mágica, mas que ao escreverem os seus próprios textos eles não se sintam excluídos, mas encorajados a continuarem na desafiadora empreitada de aprender uma língua diferente da materna.

Ademais, tendo em mente um ensino de qualidade não excludente para a maioria dos estudantes brasileiros, Siqueira (2010, p. 27) enfatiza que “é preciso que busquemos identificar e adotar metodologias de ensino cada vez mais coerentes com as realidades e demandas educacionais locais”. Nesse sentido, Lima (2010, p. 116) argumenta que, no caso de aprendizagem de línguas, por exemplo,

[...] as narrativas proporcionam condições para que se possa compreender o fenômeno da aprendizagem de idiomas, nos mais variados contextos e, o que é mais importante, oferecem oportunidades para que ambos, professor e aluno, possam, juntos, encontrar alternativas que venham ajudar a construir uma metodologia de ensino que seja eficiente, atenda às reais necessidades do aprendiz e surta os efeitos necessários (LIMA, 2010, p. 116).

Em consonância com esse pensamento, o livro intitulado “Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições”, idealizado por Scheyerl e Siqueira (2012), teve como finalidade “contribuir para a desestabilização de verdades, no sentido de melhor orientar ética e criticamente a concepção e produção de materiais didáticos voltados para o ensino de línguas” (SCHEYERL; SIQUEIRA, 2012, p. 25). Nas palavras de Siqueira (2012, p.337), em artigo no mesmo volume e referindo-se especificamente ao ensino de língua inglesa:

[É] preciso que nós professores, formadores de professores, pesquisadores, elaboradores de currículos e programas e aprendizes de língua inglesa [...] assumamos um papel mais crítico em relação aos materiais didáticos que adotamos e consumimos e, mais importante ainda, que façamos uma revisão de nossos conceitos e nossas posturas no sentido de aproveitarmos a oportunidade e nos engajarmos num esforço conjunto de reavaliação das nossas práticas pedagógicas à luz de uma nova tomada de consciência, munidos de uma nova percepção de que nossa atividade está longe de ser ideologicamente inocente (SIQUEIRA, 2012, p. 337).

Em um esforço para assumir esse papel mais crítico em relação aos materiais didáticos, alguns autores, tais como Scheyerl (2012), Mota (2012), Barcelos (2012) e Lima (2012), incentivam a escrita de histórias de aprendizagem de línguas como um recurso eficaz, para uso em sala de aula, entre outros materiais didáticos recomendados por esses autores.

Scheyerl (2012), por exemplo, reforça que, com o uso desses exercícios narrativos, o *self* se revela, ocupando seu espaço de autoria do texto. Para a autora,

[...] a escuta dessas formas discursivas de autoexpressão [...] relaciona a aprendizagem com a própria experiência do aluno, além de estimular algum tipo de reflexão crítica que modifica a imagem que os participantes têm de si mesmos e de suas relações com o mundo (SCHEYERL, 2012, p. 52).

Mota (2012), em consonância com o pensamento de Scheyerl (2012), estimula a escrita sobre si desde as etapas iniciais da aprendizagem. Ainda de acordo com essa autora, o professor deve incentivar o exercício da escrita como forma de desenvolvimento da autonomia do estudante como autor, no sentido de passar a escolher seus próprios projetos de escrita. Para tanto, Mota prossegue afirmando que “cabe à escola estimular o aluno a encarar a escrita como um exercício do pensamento, um exercício de diálogo-ação, de se arriscar nas suas palavras, na intenção de trazer o leitor para dentro e para fora do texto” (MOTA, 2012, p. 225). No entanto, a autora alerta que “[o] essencial é que a escrita não seja temida como objeto de avaliação, não seja moldada em estruturas engessadas, não seja cobrada pelo tempo da finalização” (MOTA, 2012, p. 231). A pesquisadora enfatiza também que, ao escrever, é natural que existam dificuldades relacionadas ao próprio exercício da escrita, que consistem em selecionar conteúdos e palavras que expressem sentidos. Contudo, essas dificuldades podem ser compensadas pelo prazer de assumir a autoria do texto. Desse modo, cabe ao professor “disponibilizar os meios de facilitar que a escrita do estudante floresça sem ameaças, sem rubrica de avaliação, que o professor possa disponibilizar tempo para se compartilhar das trocas entre textos” (MOTA, 2012, p. 231).

Em sintonia com as ideias de Mota (2012), Barcelos (2012) apresenta sugestões de atividades que ela mesma vem utilizando em suas aulas de língua inglesa, com o propósito de levar “futuros professores a refletir sobre sua aprendizagem, suas crenças e possíveis mudanças em tais crenças” (BARCELOS, 2012, p. 114). Dessa forma, a autora sugere que os alunos sejam convidados a escrever suas histórias, com o objetivo de ajudá-los a trazer à tona suas crenças sobre o processo de aprendizagem de línguas. E, de forma didática, descreve, com detalhes, como tal atividade pode ser realizada. Para a estudiosa, esse exercício pode ajudar a “formar professores mais reflexivos que, por sua vez, podem formar alunos também mais reflexivos e mais conscientes do seu processo de aprendizagem” (BARCELOS, 2012, p. 114).

Com visão semelhante, Lima (2012) argumenta que por meio da escrita de narrativas é possível ajudar a detectar a eficiência do material didático, dos métodos e abordagens

utilizados em sala de aula. Tendo isso em mente e em consonância com os estudiosos mencionados anteriormente, o autor acrescenta que as narrativas contêm muitas informações relacionadas ao processo de aprendizagem, que permitem ao professor refletir sobre sua prática pedagógica, de maneira que venha ajudar na aprendizagem de seus alunos.

Diante do exposto, entendo, no âmbito deste estudo, que o uso de narrativas de aprendizagem como recurso didático é relevante no sentido de que é por meio das escolhas lexicais do estudante, usadas para compor o seu texto, que aspectos da sua identidade são evidenciados, ou seja, é no processo de escrita da narrativa que o aluno constrói a sua identidade. Nessa linha de pensamento, Bruner (2002) enfatiza que as narrativas são constitutivas de nossas identidades. Corroborando esse pensamento, Zacchi (2010) também afirma que a noção de narrativa está estreitamente vinculada à de identidade, e Mattos (2010) acrescenta que “é por meio das narrativas que nos constituímos, que nos transformamos na pessoa que somos, ou seja, é por intermédio das histórias que contamos, inclusive sobre nós mesmos, que nos formamos e nos transformamos a cada dia, continuamente” (MATTOS, 2010, p. 589).

4.5 NARRATIVAS E A PESQUISA

Pinnegar e Daynes (2007) descrevem como a academia cedeu espaço para a pesquisa narrativa e utilizam o termo “pesquisador narrativo” para descrever aquele que usa a narrativa de algum modo na sua pesquisa. Para eles, esse tipo de investigação adota a narrativa tanto como método, quanto como fenômeno de estudo, envolvendo quatro mudanças, que os autores chamam de *turns*, para significar uma mudança na direção de uma maneira de pensar ou ser:

1. uma transformação no relacionamento entre o pesquisador e o pesquisado. Essa virada é caracterizada pela mudança da perspectiva positivista para uma perspectiva focada na interpretação e no entendimento dos significados;
2. uma mudança do uso de número para o uso de palavras como dados de pesquisa. A alteração de números para palavras não significa uma rejeição aos números, mas o reconhecimento de que a tradução de experiências de vida para códigos numéricos de pesquisa perde nuances de experiência e relacionamento, que são interessantes para aqueles que lidam com a experiência humana;

3. uma mudança de foco do geral e universal para o local e específico. Quando o pesquisador muda o seu foco para o particular, isso sinaliza seu entendimento do valor da experiência particular, em determinado local, envolvendo determinadas pessoas;
4. uma mudança na abertura no que se refere à aceitação de epistemologias ou maneiras de pensar. É uma virada no foco de somente conhecer o mundo de uma maneira para pensar o mundo e entender a experiência humana de maneiras múltiplas. Esse múltiplo olhar tira o pesquisador da sua posição confortável, pois a investigação narrativa dá margem para perguntas, tentativas, bem como para pontos de vista alternativos.

No movimento em direção à investigação narrativa, cada uma dessas mudanças de direção (*turns*) representa uma mudança filosófica nessa nova modalidade de pesquisa qualitativa. A realidade construída por meio do uso de narrativas, de acordo com Paiva (2007), tem sido objeto de pesquisa em várias áreas do conhecimento. A autora cita Todorov (1979) na Literatura; Labov e Waletzky (1967) na Linguística; Schafer (1992) na Psicanálise; Reissman (1993) nos Estudos Sociais; Brown (1993) em estudos sobre Tecnologia da Informação; Geertz (1995) na Antropologia; Abma (1998) na área de Saúde; e Bruner (2002) na Psicologia.

Na Linguística Aplicada (LA), conforme Pavlenko (2007), as narrativas começaram ser utilizadas por Schumann F. e Schumann J. (1977, 1980) e Bailey (1980, 1983) com o intuito de entender como os alunos vivenciam a experiência de aprender línguas e qual o significado que atribuem a essa experiência. Atualmente, os trabalhos mais citados na LA com referência aos estudos de línguas, tematizando as narrativas de aprendizes, são os de Oxford e Green (1996), Murphey (1997, 2004), Pavlenko (2001) e Benson e Nunan (2002, 2005), para nomear alguns. O trabalho de Oxford e Green (1996), por exemplo, mostra que existe um potencial nas narrativas tanto para aumentar a consciência dos alunos sobre seu processo de aprendizagem como para ampliar a compreensão do professor sobre os estilos e estratégias de aprendizagem dos seus alunos.

Já Pavlenko (2001), investigou como o gênero é discursivamente construído e concluiu que os aprendizes do sexo masculino e feminino utilizam gêneros discursivos diferentes para retratar experiências. Para a autora, os homens consideram a aprendizagem como uma busca solitária e como realização individual, enquanto as mulheres privilegiam as relações e a amizade. Murphey (1997, 2004), por sua vez, coletou narrativas de vários

aprendizes e as usou como material para que os alunos refletissem sobre a própria aprendizagem. Benson e Nunan (2002; 2005) focalizam seus estudos nos aprendizes de línguas, que passam a ser o centro das atenções desses pesquisadores. Ao dar visibilidade ao aprendiz, esses pesquisadores demonstram respeito às experiências vividas pelo aluno, ao tempo em que exploram as diferenças individuais na aprendizagem de línguas, como fator primordial para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Apesar deste estudo não ter o foco voltado especificamente para a formação de professores, é importante referenciar os trabalhos nessa área, porque os sujeitos desta pesquisa, além de aprendizes de língua inglesa, também, serão futuros professores. Assim, em relação aos trabalhos voltados para a formação de professores, os mais citados são os de Clandinin e Connelly (1990, 1995, 2000). A pesquisa, na perspectiva desses autores, adota a investigação narrativa simultaneamente como um método de pesquisa e como o fenômeno de estudo, ao mesmo tempo em que tenta compreender a experiência através de histórias vividas e contadas. Nessa modalidade qualitativa de pesquisa, os participantes contam as histórias e os pesquisadores escrevem as narrativas, que são relatos reflexivos sobre essas histórias.

Nessa mesma linha de pesquisa, Passegi, Souza e Vecentini (2011) desenvolvem seus estudos baseados nas histórias de vida como método de investigação qualitativa e como prática de formação, procurando identificar, nas trajetórias de professores, questões de interesse para a pesquisa educacional, entre as quais: “as razões da escolha profissional, as especificidades das diferentes fases da carreira docente, as relações de gênero no exercício do magistério, a construção da identidade docente, as relações entre a ação educativa e as políticas educacionais” (PASSEGI; SOUZA; VECENTINI, 2011, p. 2). De acordo com esses autores, as questões teórico-metodológicas desse tipo de pesquisa no Brasil foram influenciadas “pelos pioneiros Gaston Pineau, no Canadá, Bernadette Courtois e Guy Bonvalot, na França, Marie-Christine Josso e Pierre Dominicé, na Suíça, Guy de Villers, na Bélgica, António Nóvoa, em Portugal” (PASSEGI; SOUZA; VECENTINI, 2011, p. 4).

Na seção seguinte será detalhada a pesquisa narrativa como idealizada por Clandinin e Connelly (1990, 1995, 2000) e discutida a sua contribuição teórica para as pesquisas que lidam com o tema.

4.5.1 A Pesquisa narrativa na perspectiva de Clandinin e Connelly

Clandinin e Connelly (1990, 1995, 2000) nos alertam que pensar narrativamente sobre um fenômeno é a chave para se entender a pesquisa narrativa, assim como consideram

igualmente importante, pensar de modo narrativo ao se lidar com dados de pesquisa, denominado por eles de ‘textos de campo’ (*field texts*). Nesse arcabouço metodológico, os textos de campo referem-se a todo o material documentário produzido pelo pesquisador e pelos participantes do estudo, que incluem instrumentos como conversas gravadas, notas de campo, narrativas, diários, questionários, fotos e cartas. Para os autores, esses textos são parte do processo interpretativo, que expressa a relação entre o pesquisador e o participante, dentro de um espaço tridimensional da pesquisa narrativa, que envolve a temporalidade, a espacialidade e o pessoal/social (CLANDININ; CONNELLY, 2000). Assim, o pesquisador-narrador, ao dar significado aos textos de campo, constrói a sua narrativa, que se torna o seu ‘texto de pesquisa’.

Ainda no que diz respeito ao referido ‘texto de pesquisa’ na modalidade narrativa, Telles (2002, p. 107) afirma que “o pesquisador coleta histórias de experiências pessoais e profissionais dos professores e escreve narrativas” identificadas como esses textos. Dessa forma, nas palavras de Telles (2002), com base em Clandinin e Connelly (2000), textos de pesquisa são:

Narrativas escritas pelo pesquisador e pelos professores nos quais relatam e tecem significados sobre as histórias pessoais e profissionais. Ao produzirem tais narrativas, os professores tomam a palavra, dão voz às suas teorias implícitas sobre suas práticas pedagógicas e se tornam agentes de seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional (TELLES, 2002, p. 107-108).

Para Clandinin e Huber (no prelo), a pesquisa narrativa, que geralmente começa com um pedido aos informantes para contarem as suas histórias, pode ser desenvolvida individualmente ou em grupo. Quando contadas individualmente, as histórias podem ser coletadas por meio de entrevistas, em forma de perguntas ou em forma de conversação ou por meio de histórias geradas com base em artefatos como fotografias ou itens em uma caixa, que podem trazer *flashes* de memória de experiências passadas (*memory box items*). Essas histórias também podem ser contadas em grupo, quando dois ou mais informantes, que tiveram experiências semelhantes, se encontram com o pesquisador para relatar as suas vivências. A partir dessas histórias, são criados os textos, para serem analisados posteriormente.

A seguir, serão exemplificados alguns modelos para análise de narrativas, começando por Labov e Waletzky (1967) e finalizando com Clandinin e Connelly (2000).

4.6 ESTRUTURAS ANALÍTICAS DE NARRATIVAS

Há muitas maneiras de se descreverem e analisarem narrativas. O modelo inaugural de Labov e Waletzky (1967), chamado na literatura de ‘macroestrutura ou superestrutura’, relaciona características textuais e funcionais da estrutura da narrativa. O trabalho desses autores influenciou muitos estudiosos da linguagem para o estudo sobre o “contar histórias”, mas somente a partir desse modelo estrutural é que as histórias obtiveram o *status* de constituírem dados importantes para a pesquisa hoje.

O modelo, proposto por Labov e Waletzky (1967) e formulado a partir de entrevistas em grupos ou individuais, postula que a estrutura narrativa é formada por orações que se ligam a eventos temporais relatados pelos indivíduos que contam as suas histórias. A estrutura narrativa, segundo Labov e Waletzky (1967), tem seis elementos, a saber: resumo, orientação, complicação, avaliação, resolução e coda.

1. O resumo é uma introdução ao texto, de caráter opcional, que dá uma ideia do texto como um todo, ou seja, sobre o que o autor irá falar;
2. A orientação oferece informações sobre o lugar, o tempo, situações e pessoas, isto é, quem, o que, onde e quando;
3. A complicação é o corpo da narrativa onde há a descrição de eventos ocorridos em ordem temporal;
4. A avaliação revela a postura do narrador em relação aos fatos narrados.
5. A resolução é o desfecho dos acontecimentos, ou seja, o que realmente aconteceu, na opinião do narrador;
6. A coda, de caráter facultativo, encerra a narrativa. Ao longo do texto o narrador passeia por diferentes tempos verbais ao reportar acontecimentos passados e/ou expectativas futuras.

É importante ressaltar que a pesquisa de Labov e Waletzky (1967) marcou o início dos estudos narrativos na Linguística, mas com o passar do tempo, esses estudos tomaram direções diferentes. Assim, desde o modelo inaugural dos autores em questão, muitos outros modelos foram elaboradas e hoje orientam a explicação, a problematização, a descrição, a interpretação de realidades de mundo por meio de histórias de vida; como os estudos de McCormick (1995); Miccoli (1997); Lieblick, Tuval-Mashiach e Zilber (1998); Riessman

(1993); Chase, 2005, para nomear alguns. Uma descrição sucinta destes modelos de análise de narrativas nos ajudará a melhor compreendê-los.

4.6.1 Modelo de McCormick (1995)

A metodologia de análise de experiências de aprendizagem adotada por Miccoli (1997) foi adaptada de Donato e McCormick (1995) e consiste nos seguintes passos:

1. leitura das narrativas com o objetivo de identificar os temas que se encontram nas experiências relatadas pelos estudantes;
2. agrupamento de temas por campos de experiência. Cada agrupamento, devidamente nomeado, se refere a diferentes experiências de uma mesma natureza – cognitiva, social, afetiva, contextual, pessoal, conceptual e futura;
3. isolamento de experiências que se enquadram nas diferentes subcategorias, ou seja, isolar cada grupo de experiências;
4. decisão sobre quais experiências serão selecionadas para análise posterior, de acordo com os objetivos da pesquisa.

Com base no uso dessa metodologia de análise de narrativas, Miccoli (1997) classifica as experiências de aprendizagem em diretas e indiretas. As experiências diretas se referem àquelas vividas dentro da sala de aula e as experiências indiretas se referem às externas à sala de aula, mas que influenciam o que se manifesta dentro da sala. Miccoli (2007a) amplia o seu trabalho ao estudar experiências de alunos por meio do visionamento de vídeos que documentaram a participação dos estudantes em atividades de aprendizagem de línguas, resultando na identificação de três áreas de experiências diretas, i.e., cognitivas, sociais e afetivas. Mais quatro áreas de experiências indiretas são nomeadas por Miccoli (2007a) – (1) experiências contextuais, (2) experiências conceptuais, (3) experiências anteriores e (4) experiências futuras:

1. as experiências contextuais são relativas à influência do contexto nos eventos de sala;
2. as experiências conceptuais revelam como as concepções particulares têm impacto nas dinâmicas em sala;

3. as experiências anteriores remetem a acontecimentos em outras salas de aula ou em outros contextos não escolares e afetam as ações e as interpretações dos acontecimentos durante a aprendizagem;
4. as experiências futuras são aquelas que ainda não se concretizaram, mas que orientam uma ação projetada para outro momento.

4.6.2 Modelo de Lieblich, Tuval-Mashiach e Zilber (1998)

Com uma abordagem prescritiva de como fazer uma análise narrativa, Lieblich, Tuval-Mashiach e Zilber (1998) propõem um modelo de análise de narrativas que engloba duas dimensões:

- (1) a dimensão holística sob o ponto de vista do conteúdo e holístico na análise da forma;
- (2) a dimensão categorial sob o ponto de vista do conteúdo e categorial na análise da forma.

Partindo-se dessas duas dimensões, eles criaram quatro modelos analíticos, também chamados pelos autores de estratégias de leitura para a análise de narrativas:

1. análise de conteúdo holístico (*Holistic-content*). Esse tipo de leitura utiliza toda a narrativa e centraliza-se no conteúdo, ou seja, o pesquisador observa o texto como um todo procurando os temas;
2. análise formal holística (*Holistic-form*). Nessa estratégia a narrativa é vista como um enredo desenvolvido;
3. análise de conteúdo categórico (*Categorical-content*). Refere-se aos estudos de itens que são extraídos, classificados e colocados em categorias ou grupos, i.e, não vê o texto como um todo, mas em partes separadas, com o intuito de encontrar temas;
4. análise formal categórico (*Categorical-form*). Foca em uma parte específica do texto relacionando à pergunta de pesquisa e, em seguida, faz-se a análise do enredo (LIEBLICH et al., 1998, p. 12).

Nesses quatro modelos de leitura para análise de narrativas, os dois primeiros referem-

se a aspectos qualitativos e os outros dois a aspectos quantitativos das histórias. Assim sendo, “[q]uando esses eixos se entrecruzam, possibilitam diversas maneiras de agrupar e focar a análise das narrativas” (SILVA, 2012, p. 291).

4.6.3 Princípios de Riessman (1993)

Riessman (1993) não sugere um modelo de análise narrativa, mas princípios, em forma de perguntas, que devem servir de base para qualquer tipo de análise adotada. Segundo ela, três questões fundamentais devem subsidiar qualquer esforço metodológico de análise, a saber:

1. Como a conversa pode ser transformada em um texto escrito e como os seguimentos das narrativas são determinados?
2. Que aspectos da narrativa constituem a base para a interpretação?
3. Quem determina o que significa a narrativa e quais leituras alternativas são possíveis?⁹ (RIESSMAN, 1993, p. 25).

Segundo Shank (2006), apesar de Riessman (1993) não sugerir um modelo de análise, essas três questões tornaram-se importantes para fundamentar modelos analíticos, como o proposto por Lieblich et al. (1998).

4.6.4 As abordagens de Chase (2005)

Ainda no que se refere à análise de narrativas, Chase (2005) identificou cinco abordagens diferentes, a saber: (1) psicológica, (2) identitária, (3) sociológica, (4) etnográfica e (5) autoetnográfica.

- (1) Alguns psicólogos desenvolveram uma abordagem que se concentra na relação entre as histórias dos indivíduos e qualidade de suas vidas, especialmente no que se refere ao desenvolvimento psicossocial. Para tal, usam testes psicológicos para a análise de tais narrativas;

⁹ Tradução minha para as perguntas: 1. *How is talk transformed into a written text and how are narrative segments determined?* 2. *What aspects of the narrative constitute the basis for interpretation?* 3. *Who determines what the narrative means and are alternative readings possible?* (RIESSMAN, 1993, p. 25).

- (2) Uma segunda abordagem foi desenvolvida por sociólogos que destacam o “trabalho de identidade” das pessoas quando constroem os seus *selves* dentro de um contexto institucional específico, organizacional, discursivo e cultural. Esses pesquisadores muitas vezes tratam as narrativas como experiências vividas. Assim, eles se interessam tanto pelo ‘como’ quanto pelo o ‘que’ das histórias;
- (3) A terceira abordagem é sociológica. Nessa perspectiva, os pesquisadores narrativos dividem o interesse em ‘como’ e o ‘que’ das histórias, baseando sua investigação em extensas entrevistas sobre aspectos específicos da vida das pessoas, em vez de conversas em contextos organizacionais específicos. Esses pesquisadores estão interessados em como as pessoas constroem significados mediante uma série de práticas linguísticas, como suas histórias são incorporadas na interação entre pesquisador e narrador, como eles dão sentido à experiência pessoal em relação aos discursos culturais e históricos, como desenham, resistem, e/ou transformam esses discursos quando narram os seus *selves*, experiências e realidades;
- (4) Os antropólogos abrem o caminho para a quarta abordagem de investigação narrativa. Alguns chamam essa abordagem de etnografia narrativa, que é a transformação de ambos os métodos etnográficos e histórias de vida. Como etnografia tradicional, essa abordagem envolve melhoria a longo prazo em uma cultura ou comunidade. O que torna a etnografia narrativa distinta da tradicional é que tanto o pesquisador quanto o pesquisado fazem parte de um único texto;
- (5) A quinta abordagem de investigação narrativa é a autoetnografia, em que os pesquisadores direcionam a lente analítica para si mesmos e suas interações com os outros, mas aqui os pesquisadores escrevem, interpretam e/ou realizam suas próprias narrativas sobre experiências culturalmente significantes.

Para Clandinin e Huber (no prelo), as abordagens de Chase (2005) dão um senso de diversidade de abordagens usadas na análise de textos, quando o ponto de partida é o contar histórias. Assim, com base nessas diferentes abordagens de análise narrativa, bastante distantes da proposta inicial de Labov e Waletzky (1967), verifico que, nos modelos e abordagens mencionados, os autores realizaram seus estudos com o objetivo de descrever e interpretar a experiência humana e suas representações por meio de histórias de vida.

4.6.5 Modelo de Clandinin e Connelly (1990, 1995, 2000)

Apesar de não ser um modelo delimitado de análise narrativa, a proposta dos autores é a mais referenciada pela literatura por enfatizar que se deve levar em conta a experiência dos narradores. Para esses autores, a pesquisa narrativa é um processo de coleta de informações por intermédio de relatos na primeira pessoa, para enfatizar a sua própria ação narrativa, dado que esses relatos incluem experiências, sentimentos e avaliações, proporcionando uma melhor percepção do pesquisador sobre o fenômeno investigado.

Para construir o modelo, Clandinin e Connelly (2000) inspiram-se na visão de experiência de Dewey (1938), ao configurarem o chamado “espaço tridimensional da pesquisa narrativa”, como já discutido ao longo deste capítulo.

No que se refere à estrutura de análise, esses autores apontam quatro direções:

1. de dentro para fora (*inward*);
2. de fora para dentro (*outward*);
3. para frente (*forward*);
4. para trás (*backward*).

De acordo com Oliveira (2011, p. 69), referindo-se ao modelo acima, “[tal] perspectiva nos permite analisar a narrativa tanto sob aspectos pessoais (de dentro para fora) como sociais (de fora para dentro) e no espaço temporal pela análise [...] do que veio antes e do que pode vir depois”.

Dessa forma, diante dessas cinco estruturas analíticas elencadas anteriormente, a que mais se alinha ao objetivo deste estudo é o modelo de Clandinin e Connelly (1990, 1995, 2000), uma vez que, com os movimentos de dentro para fora, de fora para dentro e para frente e para trás, torna-se possível chegar o mais próximo possível das experiências de aprendizagem dos sujeitos desta pesquisa e, assim, fazer uma análise fundando-se no ponto de vista de quem as experienciou.

Em suma, como pôde ser visto ao longo deste capítulo, há muitos caminhos para o ensino e a pesquisa com o uso de narrativas, tanto no que se refere ao estudo com docentes, quanto ao trabalho com alunos. Diante dos inúmeros caminhos aqui sinalizados, espero que este capítulo tenha contribuído para o mapeamento dos espaços trilhados por professores-pesquisadores que usam narrativas, de alguma forma, em seus estudos, bem como em suas salas de aula. Espero, ainda, que tenha servido para demarcar a minha posição quanto ao uso

de narrativas de aprendizagem de futuros professores de língua inglesa. Isto é, para mostrar que o uso dessas histórias como fenômeno a ser investigado pode ser um meio pelo qual os sujeitos atribuem sentidos a suas experiências e, assim sendo, possibilitar a discussão sobre as culturas de aprendizagem que emergem desses textos.

No capítulo subsequente, encontram-se a apresentação e análise dos dados obtidos por meio dos três instrumentos de coleta, já explicitados no capítulo sobre a metodologia adotada, a serem cruzados por meio da técnica de triangulação.

CAPÍTULO 5 – EM BUSCA DE RESPOSTAS: A PESQUISA

Este capítulo, que expõe o âmago da minha investigação, trata dos procedimentos de análise dos dados coletados. Os dados obtidos por meio de cada instrumento de coleta serão analisados separadamente, ou seja, iniciando-se pelas narrativas de aprendizagem, seguidas pela análise dos questionários e, depois, pelos dados obtidos mediante observação das atividades em classe e extraclasse (registros etnográficos) para, finalmente, proceder-se à triangulação, objetivando a conciliação dos resultados da análise por meio dos instrumentos utilizados.

Ressalta-se que não faz parte deste estudo verificar desvios linguísticos da norma padrão dos informantes, tais como: concordância, ortografia, regência etc. Assim sendo, não houve interferência nos textos coletados (narrativas e respostas ao questionário), ou seja, optei pelo não uso da expressão “sic” nos excertos apresentados ao longo deste capítulo.

5.1 ANÁLISE DAS NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM DOS SUJEITOS

A análise das narrativas tem início com base em temas extraídos da leitura cuidadosa das histórias de aprendizagem, levando-se em consideração o modelo de Clandinin e Connelly (1990, 1995, 2000), que trata de aspectos pessoais (de dentro para fora), sociais (de fora para dentro) e aspectos relacionados ao espaço temporal (para frente e para trás).

Ao gerar dados por intermédio da escrita de histórias de aprendizagem de línguas (HAL), faz-se o papel inverso ao que se costumava fazer em pesquisas linguísticas tradicionais, ou seja, em geral, teorizava-se primeiro para, a partir daí, aplicar-se a teoria na prática. No entanto, com as leituras das narrativas, a teoria vai se formando com base na prática de se contarem histórias.

De acordo com Rajagopalan (2010), o trabalho com as narrativas de aprendizagem tem ajudado a minimizar a distância entre teoria e prática na pesquisa. Segundo o autor, o mundo tem passado por mudanças cada vez mais aceleradas. Assim também acontece na pesquisa. Surgem novos paradigmas que apontam para novas formas de pensar. Dessa forma, o uso de narrativas de aprendizagem em pesquisas significa uma “guinada no paradigma até pouco tempo dominante sobre os processos de aprendizagem” (RAJAGOPALAN, 2010, p. 16). Para ele, chegou a hora de nos desvencilharmos do velho paradigma da dependência de grandes soluções e de explicações totalizantes e procurar pequenas soluções para lidar com os problemas que surgem em nossas vidas. A opção pelas histórias de vida, então, comporta um

forte viés pragmático, “que é a aversão por teorizar a qualquer preço e aprender mais com exemplos do que com preceitos e com suas conotações fortemente empiristas” (p.16). Para o autor, não existe mais espaço para o velho paradigma que determina o uso de narrativas em pesquisas como uma necessidade de “comprovação de grandes receitas, previamente formuladas a partir de reflexões elaboradas numa torre de marfim” (RAJAGOPALAN, 2010, p.17).

Nessa linha de raciocínio, Coracini e Ghiraldele (2011) definem a ‘torre de marfim’ como o lugar onde imperam as certezas, onde todos se entendem, falam a mesma língua ou, pelo menos, partilham de princípios que tornam possível a compreensão idealmente total. Nas palavras das autoras, na torre de marfim “as dúvidas só existem num primeiro momento, para logo dar lugar ao pensamento coerente e lógico, restabelecendo com ele a verdade, o certo, o coerente e, assim, dirimindo ou solucionando as dúvidas, que são sempre racionalizadas” (CORACINI; GHIRALDELO, 2011, p.12).

Já para Miccoli (2007b), a teoria pode ajudar a enxergar aspectos da prática que poderiam passar despercebidos; porém, é da prática e na prática que as teorias socialmente relevantes se desenvolvem, pois qualquer descrição da sala de aula de línguas (materna e/ou estrangeira) e das experiências que nela ocorrem envolve elementos de uma teoria que situa os fenômenos práticos, como pode ser notado, a seguir, nos excertos de duas narrativas escritas por sujeitos de diferentes semestres.

Exemplo extraído da narrativa do sujeito S1G – 1º semestre:

É interessante falar sobre meu aprendizado do inglês, porque parece que sempre estudei, porém não sou uma pessoa que domina a língua. Sempre estudei em escola particular. Pelo que me lembro, até a 3ª série, o que mais vi sobre inglês foi vocabulário. Aprendi antes dessa época algumas palavras, e sempre fui me lembrando, mas apenas algumas palavras como nome das cores como *red, blue, black...* e dos animais como *dog, cat, monkey* (S1G).

Exemplo extraído da narrativa do sujeito S8G – 8º semestre:

Atualmente sou professora de inglês, e o caminho para este estágio não foi muito curto, nem fácil. O que me lembro em relação ao meu primeiro contato com a língua inglesa, é que ele veio através de palavras presentes em propagandas e produtos que comprávamos no dia a dia. Lembro-me de minha mãe me corrigindo quando eu dizia “Calça *Jeans*”, pronunciando exatamente como se escreve, utilizando a fonologia do português, quando ela gritava “Fala direito menina, não é ‘geâns’, é ‘djins’!” (S8G).

Fundando-se nesses dois excertos, fica evidente que narrar é inerente ao ser humano e isso permite que a teoria nasça do interior da narrativa, em virtude dos inúmeros dados reais gerados pelas escolhas lexicais dos narradores. No entanto, Rajagopalan (2010) nos adverte que ainda “estamos, todos nós apenas engatinhando [na construção desse novo paradigma]. Ainda há muito a aprender” (RAJAGOPALAN, 2010, p.16), e “a única forma de aprender qualquer lição é traduzindo-a para a nossa realidade”. E a nossa realidade, complementa o autor, “é específica para cada um de nós. Afinal, cada um de nós tem a sua própria trajetória, sua própria experiência de vida, com todos os seus percalços e todas as suas vicissitudes” (RAJAGOPALAN, 2010, p.16).

Diante do exposto, inicio a análise dos dados partindo da metáfora da cebola como forma de tentar entender o dito e/ou o não dito nas histórias coletadas e faço uma comparação entre as camadas da cebola e as camadas envoltas nas narrativas de aprendizagem.

Em decorrência da complexidade de fatores que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de línguas, tais como o aprendiz, o professor, a instituição de ensino, os contextos social e político, os recursos didáticos, dentre outros já mencionados no CAPÍTULO 1, as diversas camadas vão se formando ao longo da vida.

A cebola (narrativa) é a parte visível desse complexo sistema, permeado por aspectos invisíveis, que se encontram nas entrelinhas do texto narrativo. O “eu” do aluno-sujeito encontra-se emaranhado em muitas camadas, por conseguinte a sua narrativa encontra-se também envolta em questões de complexidade tal que não é possível acessá-las somente com uma leitura superficial do texto, por causa das várias camadas (temas) que vão surgindo quando é realizado o escrutínio dessas histórias de aprendizagem. Assim sendo, começo pela camada mais superficial, porém a mais difícil de ser retirada, que é a seleção dos temas a serem analisados, justamente pelo fato da narrativa de aprendizagem favorecer a teorização em diferentes aspectos.

Discutindo ideias narradas

As narrativas foram lidas e relidas até se tornarem familiares, sem, no entanto, tentar simplificá-las. Dessa forma, a discussão se inicia pelas (1) experiências vividas pelos sujeitos, seguidas pelo (2) entendimento dos informantes acerca dessas experiências, para se chegar aos (3) significados atribuídos pelos sujeitos a tais experiências, na tentativa de ajudar a revelar o que está dentro da “caixa preta” dos sujeitos, que é a camada mais oculta da cebola.

(1) Experiências vividas

Por meio das experiências vivenciadas e materializadas nas narrativas é que se pode partir para a compreensão das interações dos sujeitos em um determinado contexto, fazendo-se a conexão entre o presente, o passado e o que pode vir depois (CLANDININ; CONNELLY, 1990, 1995, 2000). Como se pode ver, por exemplo, na fala dos sujeitos S11 e S8F:

Fora o contato com umas poucas palavras soltas absorvidas pela língua coloquial brasileira, minha relação mais antiga com o inglês se deu através da educação regular. Mais precisamente na quinta-série da educação básica. É de veras difícil precisar como era o andamento das aulas. Recordo que a turma era grande com mais de 30 alunos (S11).

Meu primeiro contato com a Língua Inglesa se deu na quinta série, no Ensino Fundamental. Eu me lembro que a professora trouxe a música “*My heart will go on*”, de Celine Dion, já que a canção estava nas paradas de sucesso, por ser um dos temas do *blockbuster* “*Titanic*” (S8F).

Como pode ser observado nos dois excertos acima, ao narrar, as experiências vão se materializando e junto a elas transbordam os muitos sentimentos vivenciados ao longo do processo de aprendizagem de língua inglesa, aliados às suas motivações e desmotivações.

Motivação é um fator afetivo que gera muito interesse em ser pesquisado. Desde a década de 1970 se tenta explicar o quanto o fator motivacional interfere na aprendizagem de um novo idioma. Como pode ser observado no quadro (QUADRO 7), abaixo, o termo motivação vem sendo definido e redefinido ao longo de décadas:

Quadro 7 – Definições de Motivação nas últimas décadas

Autores	Considerações
Vygotsky (1978)	A motivação é construída por necessidades, interesses, desejos e/ou emoções. Ela estimula indivíduos a elaborar pensamentos e a aprender.
Keller (1983)	Motivação são as escolhas que as pessoas fazem para atingir um objetivo, as experiências que eles passam ou evitam passar, bem como o grau de esforço que ela faz para atingir tal objetivo.
Crookes; Schimidt (1991)	Motivação é uma chave para a aprendizagem.
Brown (1994)	Motivação é comumente entendida como uma força interna, um impulso, uma emoção ou um desejo que leva alguém a realizar uma determinada ação.

Ellis (1994)	Motivação é um estado interno que nos leva a praticar uma ação, nos empurra em uma direção particular e nos deixa engajados em certas atividades.
Schutz (2014) http://www.sk.com.br/sk-motiv.html	A motivação pode ser definida como o conjunto de fatores circunstanciais e dinâmicos que determina a conduta de um indivíduo [...] A motivação é uma força interior propulsora, de importância decisiva no desenvolvimento do ser humano.

Fonte: Própria autora.

Com base nas assertivas do quadro 7, a ‘motivação’ pode ser desencadeada por razões internas e externas, que vão desde a necessidade e o interesse, até o desejo que parte de uma força, levando o indivíduo a realizar uma determinada ação, mediante suas escolhas e seu grau de esforço.

Ao longo dessas décadas, vários tipos de ‘motivação’ têm sido identificadas na literatura, e os mais recorrentes são em termos de orientações intrínsecas e extrínsecas. Para esses autores, a motivação intrínseca ocorre quando o aluno é impulsionado a ir adiante por motivos próprios. Dito de outra forma, a motivação intrínseca existe quando a fonte de motivação reside do lado de dentro do indivíduo. Em contraste, existe a motivação extrínseca, quando a fonte reside do lado de fora do indivíduo.

Os estudos sobre motivação ainda fazem distinção entre orientações integrativas e instrumentais. Esses termos vêm de estudos da década de 1970, com pesquisas como as de Gardner e Lambert (1972) que estudaram a influência da motivação na aprendizagem de línguas. Para os autores, ‘motivação instrumental’ refere-se à motivação para adquirir uma língua como um meio para alcançar objetivos instrumentais, como melhorar na carreira, na leitura de materiais técnicos, na tradução, entre outros. Já a ‘motivação integrativa’ ocorre quando o aprendiz deseja se integrar à cultura dos falantes da língua-alvo, na tentativa de tornar-se parte dessa sociedade. Em suma, para Gardner e Lambert (1972), a motivação integrativa refere-se à aprendizagem de línguas para o crescimento pessoal e enriquecimento cultural e a motivação instrumental para objetivos práticos e imediatos.

Com base em Brown (1994), o quadro 8, abaixo, intitulado ‘Dicotomias motivacionais’, foi elaborado para resumir os quatro tipos de motivação, mencionados anteriormente, para que se possa ter uma melhor compreensão de como as informações extraídas das narrativas foram classificadas neste trabalho.

Quadro 8 – Dicotomias motivacionais, baseado em Brown (1994)

	Intrínseca	Extrínseca
Integrativa	Quando o aprendiz deseja integrar-se com a cultura da língua-alvo. Ou seja, quando o indivíduo está interessado nas pessoas e cultura representadas pela comunidade da língua-alvo. (Por exemplo, imigração ou casamento).	Quando o outro deseja que o aprendiz saiba a língua-alvo por motivos integrativos. (Por exemplo, pais brasileiros ao enviar suas crianças para um curso de línguas nos Estados Unidos).
Instrumental	Quando o aprendiz deseja alcançar objetivos utilizando a língua-alvo. Ou seja, quando tenta conseguir um emprego melhor, passar em uma prova de vestibular ou pela possibilidade de melhores oportunidades educacionais e econômicas.	Quando o outro quer que o aprendiz adquira a língua-alvo para ter um avanço na carreira. (Por exemplo, uma empresa ao enviar um funcionário para os Estados Unidos para aperfeiçoamento da língua inglesa).

Fonte: Própria autora.

Moita Lopes (1996, p. 39) corrobora essa visão de Brown (1994) ao afirmar que “há pessoas que querem aprender uma LE sem nenhuma motivação integrativa, ou seja, possuem somente uma motivação instrumental”. Para Ellis (1994), esses quatro tipos de motivação devem ser vistos como algo complementar, ao invés de distintos ou opostos. Todavia, Kumaravadivelu (2011) adverte que é preciso ter o cuidado de observar as entrelinhas dos textos dos autores que defendem a importância da motivação integrativa, pois deixa implícita a ideia de supremacia desta em contraste com os demais tipos de motivação. Para o autor, ao dar ênfase à motivação integrativa, objetiva-se uma assimilação cultural, o que, para ele, é uma noção muito estreita para o mundo globalizado de hoje em dia.

Diante do exposto e em consonância com o pensamento de Kumaravadivelu (2011), compreendo as motivações dos sujeitos desta pesquisa em relação a dois aspectos: o extrínseco e a intrínseco, como será demonstrado de agora em diante, começando pelo aspecto extrínseco:

Motivação extrínseca

A motivação extrínseca ocorre quando o sujeito é encorajado por motivos externos, que podem ser recompensas ou pressões externas. Esse tipo de motivação foi ressaltada pelos

informantes nas suas narrativas, revelando que foram extrinsecamente motivados pelos (a) pais, (b) amigos e (c) professores:

(a) Motivação extrínseca vinda dos pais

Desde a minha infância, meus pais desejavam que eu aprendesse uma língua estrangeira, especialmente a língua inglesa (S8L).

O meu primeiro contato com a língua inglesa foi em casa. Meu pai, que tinha vários livros em inglês, gostava de estudar outras línguas. Na época, eu ainda era criança, e aquilo me chamava à atenção. Eu comecei a ver esses livros, e eu senti grande afinidade com a língua inglesa (S1B).

(b) Motivação extrínseca vinda de um amigo da família

Lembro-me que o meu primeiro contato com a língua foi quando uma professora de inglês [ela não era professora de S3Wa], que conheci em uma reunião familiar, se propôs a me ensinar uma pequena música no idioma, sendo esta, *Ten Little Indians*. Senti-me sobremaneira entusiasmado com aquilo, porque até aquele presente momento eu nunca tinha tido sequer contato com outro idioma, e depois de muito repetir, aprendi a letra da música e nunca mais me esqueci (S3Wa).

(c) Motivação extrínseca vinda do professor

Sempre estudei em escola pública. Aos 11 anos, quando cheguei à 5ª série do ensino fundamental, tive o meu primeiro contato com a disciplina Língua Inglesa. Isso foi em 2001, no colégio [nome do colégio]. A minha primeira professora de inglês – formada pela [nome da universidade] era muito boa (S8B).

Como visto, a motivação extrínseca pode ser proveniente dos pais, amigos e professores. No entanto, a desmotivação, como pode ser vista a seguir, também pode ter origem na (a) escola e na (b) família.

(a) Desmotivação proveniente do professor

No ensino médio [...] Lembro-me que o professor era um senhor muito legal também, mas que tinha um apego excessivo ao trabalho com tradução. No início do ano ele passava um módulo enorme para trabalharmos durante todo o ano – nunca dava tempo de estudar nem a metade do módulo. Todas as suas aulas eram baseadas neste módulo, que era muito chato, porque tanto o vocabulário quanto as atividades eram complexos e cansativos. Não havia muita motivação [...]. Estudávamos a estrutura, memorizávamos novos

vocabulários e tempos verbais e nos preparávamos para fazer a prova escrita no final da unidade. O meu interesse pelo inglês [...] começou a diminuir cada vez mais (S8J).

Quando o sujeito S8J diz que o seu “interesse pelo inglês [...] começou a diminuir cada vez mais”, reforça a ideia de que seu professor, além de não ajudar a aumentar a sua motivação para aprender inglês, o desmotivava com a sua postura em sala de aula.

O ensino médio não foi melhor que o ensino fundamental, eu lembro que a mesma professora do primeiro ano me acompanhou até o terceiro ano. Era muito raro ela pronunciar uma palavra em inglês. A metodologia dela era copiar o assunto e exercício no quadro pra gente copiar no caderno daí agente respondia o exercício e recebia visto no caderno. Com isso tirávamos boas notas, mas em compensação não aprendíamos inglês. [...] Nesta época eu queria ouvir mais em inglês pra aprender a pronunciar direitinho as palavras, porém com as aulas que tínhamos era impossível isto acontecer (S5Elv).

Quando o sujeito S5Elv diz “Com isso tirávamos boas notas, mas em compensação não aprendíamos inglês”, fica claro que S5Elv estava interessado em aprender e não havia a preocupação somente com ‘boas’ notas. Esse seu interesse em aprender é reforçado quando o informante menciona que naquela “época eu queria ouvir mais em inglês pra aprender a pronunciar direitinho as palavras, porém com as aulas que tínhamos era impossível isto acontecer”. Isso comprova que o aluno era motivado, mas a professora contribuía para a sua desmotivação.

(b) Desmotivação proveniente dos pais e de professores ao mesmo tempo

Ela só ensinava o “verbo *be*” e assim foi nas outras séries, eu não tinha dificuldade de passar nesta disciplina. Nesse tempo, eu não era incentivada nem pelos professores nem pelos meus pais a estudarem uma outra língua, embora sempre quisesse (S3E).

Durante todo o ensino fundamental víamos os mesmos assuntos, transmitidos da mesma forma, sem muito incentivo da parte das professoras e assim as aulas eram cansativas e havia pouco rendimento (S8L).

É marcante o uso das palavras “incentivado” e “incentivo” pelos dois sujeitos para enfatizar que não havia o encorajamento nem de seus pais e nem de seus professores. Nos dois exemplos, abaixo, fica evidente que os estudantes não desfrutavam de uma motivação extrínseca proveniente da escola:

Meu primeiro contato com a Língua Inglesa foi aos 11 anos, quando cursava o 5º ano do Ensino Fundamental em [nome da cidade], mas não foi a escola que despertou o meu interesse por essa nova língua. Sempre gostei de ler (S5Jan).

Quando eu estava no ensino médio [...] Eu comecei a estudar com música por conta própria. É uma tática que eu uso até hoje, porque eu queria conhecer novas palavras e expressões, e só a escola não era o suficiente para aumentar meu vocabulário. Foi nessa época que eu descobri que o meu sonho era trabalhar com inglês (S1B).

Como pôde ser observado nos excertos, os sujeitos S5Jan e S1B já tinham em si a motivação intrínseca, porém a escola não ajudava a aumentar o desejo de estudar, ficando evidente que a motivação, em geral, não vinha dos professores, nem dos pais e nem da escola.

Diante do exposto, percebo que a motivação é, algumas vezes, proveniente de encorajamentos externos, mas é desencadeada, principalmente, por motivos internos, como será observado nos excertos seguintes:

Posso me recordar da minha ansiedade para minha primeira aula de Inglês, na qual a professora começou a ensinar coisas básicas e o verbo *Be* no *Simple Present Tense* (S3Wa).

Meus primeiros dias de aula foram de muita expectativa sobre a nova língua (S5Elv).

Tomando como exemplo esses dois excertos acima, observo, claramente, que os informantes já chegam à escola com muita “ansiedade para a primeira aula”, “muita expectativa”, ou seja, motivados para a aprendizagem de inglês no Ensino Fundamental, mas os professores, em geral, não dão conta de sustentar a motivação demonstrada pelo aluno. Pelo contrário, com o passar dos anos, os sujeitos vão se sentindo cada vez mais desmotivados, porque apesar desses encorajamentos interiores, os fatores externos não contribuíram para o aumento desses motivos.

No entanto, em relação ao “uso de músicas” dentro e fora da sala de aula, notei que esse recurso funciona sempre como um fator motivacional, independente da forma como ele é trabalhado em classe. Ou seja, não foram encontradas assertivas nos relatos no sentido de que o trabalho com canções desmotivasse os sujeitos de alguma maneira. Pelo contrário, como apontado anteriormente, um mesmo elemento, como família ou escola, pode funcionar como motivador e/ou desmotivador, dependendo de cada sujeito. O uso de canções como estratégia e de ensino-aprendizagem, porém, funciona sempre positivamente, conforme as narrativas a seguir:

Comecei a estudar inglês na quinta série do ensino fundamental. A princípio sempre admirei a língua inglesa, principalmente por causa das músicas (S3E1).

Lembro-me que o meu primeiro contato com a língua foi quando uma professora de inglês, que conheci em uma reunião familiar, se propôs a me ensinar uma pequena música no idioma [...]. Senti-me sobremaneira entusiasmado com aquilo, porque até aquele presente momento eu nunca tinha tido sequer contato com outro idioma, e depois de muito repetir, aprendi a letra da música e nunca mais me esqueci (S3Wa).

Antes do inglês da escola eu já tinha escutado músicas internacionais, devido ao gosto musical de meus tios que acabou me influenciando (S3wi).

Então, passei a estudar não só através dos materiais do curso, mas também através de músicas. Sem dúvidas, estudar inglês através das canções ajudou muito o meu aprendizado e fez evoluir bastante a minha compreensão auditiva (S8B).

É interessante a maneira como os sujeitos acima descreveram a sua relação com a música dentro e fora da sala de aula. Pude observar nas HAL que a canção funcionava como um fator desencadeador de motivos para (a) a aprendizagem de inglês e, até mesmo, para a (b) escolha de uma futura graduação – curso de Letras, por causa do estudo da língua inglesa, ou seja, a música como pretexto para:

(a) Aprender inglês

Meu primeiro contato com a língua inglesa foi através de minha irmã e minha mãe que adoravam músicas em inglês. Então desde cedo sempre tive curiosidade em saber o que as pessoas diziam (S5Jac).

No 3º e último ano do ensino médio, meu interesse pelo inglês aumentou [...] As músicas [...] tiveram papel fundamental no meu aprendizado, aliei o útil ao agradável. As músicas e os filmes foram meu despertador (S1J).

(b) Escolher uma futura graduação

Lembro-me de um dia estar escutando no trabalho a música de Roxette e imaginar que em pouco tempo eu já poderia entender toda a letra da música, pois foi neste período que eu acabara de passar no vestibular em Letras Modernas e sabia que em breve já poderia entender o que a cantora estava pronunciando (S5Elv).

O papel da música passa de mero aspecto lúdico para papel principal em relação às tomadas de decisões dos sujeitos. É unânime, nas HAL, o gosto dos informantes por canções

em língua inglesa. Apesar de ser um fator motivacional constante nos relatos, verifico também, que os sujeitos quando chegam ao primeiro semestre do curso não sabem como tornar o uso do recurso música em uma estratégia significativa para o aprimoramento da LI. Em outras palavras, embora tenham assistido a vários filmes, não souberam como transformar o “assistir” em aprendizagem significativa. O mesmo aconteceu em relação ao ouvir canções, como demonstram os excertos abaixo:

Hoje em dia eu procuro escutar mais músicas internacionais [...] Mas o que eu tenho mais dificuldade mesmo é a pronúncia. Essa sim me confunde, principalmente quando as mesmas letras possuem sons diferentes. Outra coisa que me atrapalha na pronúncia é aquele “r” mais puxado ao qual eu não consigo pronunciar (S3Ev).

Eu sempre quis aprender língua inglesa quando eu ouvia as músicas internacionais tocando na rádio minha vontade era de entender a letra. (S5Elv).

Meu primeiro contato com a língua inglesa foi através de minha irmã e minha mãe que adoravam músicas em inglês. Então desde cedo sempre tive curiosidade em saber o que as pessoas diziam, mas quase sempre eu acabava esquecendo e apenas cantava com um inglês, digamos, “próprio” (S5Jac).

S3Ev não consegue, sozinho, melhorar a desejada pronúncia, S5Elv não consegue melhorar a compreensão auditiva e S5Jac “esquecia” o que tinha ouvido e voltava ao inglês “próprio”. É perceptível que gostavam de canções, que se sentiam motivados a continuar seus estudos fazendo uso de músicas, mas não sabiam como transformar o gosto musical em aprendizagem da LI. De acordo com Ausubel (1978), para que uma aprendizagem seja significativa, a informação nova deve ser ligada a conceitos já existentes, isto é, estabelecem-se relações entre os novos conceitos e/ou informações e os conceitos e conhecimentos já existentes, ou com alguma experiência prévia. Dito de outra forma, apesar de motivados intrinsecamente a estudar com o uso de canções e de terem a consciência de que tais músicas se constituem em recursos relevantes para a aprendizagem da língua inglesa, os sujeitos, exemplificados acima, não sabiam como transformar o ouvir em uma aprendizagem significativa.

Assim sendo, por meio dos relatos, percebi que os sujeitos não conseguem transformar as canções em atividades significativas, devido ao trabalho de alguns professores, que do mesmo modo, não sabiam como explorar o potencial que o uso de canções poderia proporcionar nos sujeitos dentro e fora da classe. Assim sendo, constatei duas maneiras diferentes com o trabalho com músicas nos ensinos fundamental e médio.

A primeira realizada de forma positiva, quando o professor conseguia aproveitar o potencial que o uso de canções em sala de aula podia oferecer e isso consistia em um fator motivacional, conforme atestam os informantes S8G e S3Wi abaixo:

Daí ela resolveu trabalhar músicas em inglês. Foi legal, porque era, sem sombra de dúvidas, a coisa mais legal que um adolescente podia fazer na escola: escutar música, cantar, falar sobre seus gostos com outros colegas, produzir paródias, enfim, a atividade com música estimulava o prazer de estar na escola. Então a gente cantava, e depois traduzia a música como forma de avaliação. Nesse mesmo ano, a minha turma fez uma apresentação com a música “Imagine” de John Lennon, na gincana competitiva da escola. Foi um trabalho muito legal (S8G).

Acredito que, quando aprendi aquela música com a professora supracitada, uma semente foi plantada em minha vida para que eu, a partir daquele momento, começasse a dar uma atenção maior e ter um desejo de aprender a falar aquela língua (S3Wa).

A segunda maneira foi realizada de forma negativa segundo a minha ótica, uma vez que o professor não conseguia explorar o potencial que o trabalho com a música pode proporcionar, como demonstrado nos fragmentos seguintes:

No que se refere ao ensino médio [...] quando se começou a ensinar algo mais que o verbo “*Be*” e fez-se um trabalho com música, no entanto, não o suficiente para que realmente se obtivesse um conhecimento básico acerca da língua, no que diz respeito a pelo menos a gramática normativa da língua inglesa, já que se dizia que o ensino se baseava no “*Grammar translation method*” (S5G).

[...] até o terceiro ano do ensino médio as aulas se restringiram basicamente a traduções de algumas músicas que a professora nos mandava fazer ou de traduções de pequenos textos em inglês. [...] Dessa forma, meu aprendizado em língua inglesa foi muito precário e não me forneceu as bases que eu precisava (S5Elv).

Observei, então, que a maioria dos professores do Ensino Fundamental e Médio (EFM) não sabia como lidar com esse recurso de forma eficaz em classe. Porém, por mais contraditório que pareça, o trabalho realizado de forma negativa consistia em um fator motivacional também, ou seja, a música é sempre um fator motivacional. Em síntese, posso afirmar que o trabalho do professor, com o uso de canções, quando realizado de maneira positiva, isto é, quando consegue explorar esse recurso visando a uma melhor aprendizagem, ajuda de alguma forma no aprimoramento da aprendizagem da LI. Em paralelo, o trabalho realizado de forma negativa, isto é, quando o professor não consegue explorar esse recurso e o

usa somente para “passar o tempo da aula”, ainda assim, acaba ajudando mais do que outras maneiras, como a memorização de verbos e listas de palavras. Isso funciona como um pontapé inicial para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, pois, com o gosto por canções e com o próprio trabalho, fora da sala de aula, começam a surgir atitudes autônomas, como pode ser visto nos excertos de S1B e S8F, logo a seguir:

Quando eu estava no ensino médio [...] Eu comecei a estudar com música por conta própria. É uma tática que eu uso até hoje, porque eu queria conhecer novas palavras e expressões (S1B).

Passei a memorizar todas as palavras recentemente aprendidas [...] Passei a ouvir e assistir àquilo que me agradava: músicas e filmes (S8F).

E, de maneira mais detalhada, S8B explicita como era o seu passo a passo, com o trabalho com canções, para o aprimoramento na aprendizagem LI, sem a presença do professor.

Naquela época tinha bastante tempo livre, por isso passava tardes e tardes estudando inglês através das músicas que gostava. O método era simples, pois eu simplesmente pegava a letra de uma determinada música (em inglês juntamente com a sua tradução) e ficava escutando e lendo ao mesmo tempo. Lia as diversas palavras que não conhecia e ficava ouvindo a pronúncia inúmeras vezes. Depois tentava ouvir somente a música sem ler a letra para testar se tinha aprendido aquele vocabulário. Se não entendesse tudo voltava e estudava a letra novamente. Com isso, ficava naquela música até aprender todas as palavras existentes nela. Quando já sabia todas as palavras e entendia toda a música sem necessidade de legendas, partia para uma nova canção. Fiz isso com uma, duas, três, dez, vinte, quarenta... Enfim, com muitas músicas. E, a cada nova canção o processo ficava mais fácil, pois o meu conhecimento estava cada vez mais abrangente. Se antes eu demorava quatro ou cinco horas numa única música, a partir de um certo tempo eu já conseguia compreendê-la totalmente em menos de uma hora. [...] O aprendizado do inglês através da música, sem dúvidas, me ajudou bastante. Através dela melhorei o meu vocabulário, minha compreensão auditiva e também pude ter uma compreensão mais abrangente a respeito da estrutura da língua (S8B).

Não faz parte do escopo deste trabalho julgar o mérito das estratégias usadas por S8B, mas ressaltar que, mesmo sem o incentivo dos professores dos EFM, ele já demonstrava ter iniciado o seu processo de autonomia, ao tomar atitudes favoráveis para a aprendizagem do inglês.

A seguir, discutirei o entendimento dos informantes quanto às suas experiências vivenciadas como aprendizes de inglês.

(2) O entendimento dos informantes acerca dessas experiências vividas

A partir dessas experiências vivenciadas pelos sujeitos, verifico que ao narrar as suas (des)motivações, revela-se o entendimento do próprio sujeito acerca das suas experiências prévias, e os conflitos vivenciados vêm à tona. Dentre esses conflitos, encontram-se: a (a) falta de formação do professor na área específica para o ensino de línguas, (b) a desvalorização da disciplina, (c) o famoso verbo “*to be*” e (d) o estudo por meio de listas dos nomes de animais, cores, meses do ano, dias da semana etc.

Esses quatro fatores foram considerados pelos sujeitos como os mais conflitantes. Desse modo, eles serão discutidos, em primeiro lugar e, em seguida, debato o que eu observei, além do mencionado pelos informantes. É notório que esses fatores elencados pelos informantes já tenham sido muito difundidos e debatidos como entraves ao ensino-aprendizagem de línguas, mas o diferencial, aqui, é que são ilustrados na perspectiva do estudante. Início, então, pelo fator (a) falta de formação do professor na área específica para o ensino de línguas, como explicitado nos excertos a seguir:

[...] o meu primeiro contato com a língua não foi muito bom, estudei nesse período numa escola estadual, a professora nem formada era na área (S3El).

O primeiro contato que tive com a Língua Inglesa foi no ensino fundamental, sendo que sempre estudei em instituições da rede pública de ensino. O conhecimento que obtive nesse período pode-se dizer que foi muito superficial, não fornecendo nem o básico para se conhecer a estrutura da língua. Não havia materiais que pudessem subsidiar o trabalho do professor e viabilizar a aprendizagem dos alunos, sendo que os professores, na maioria das vezes não eram profissionais da área, o que dificultava ainda mais o processo de aprendizagem da língua S5G.

[...] na maioria dos anos os professores responsáveis por essa matéria se quer sabiam o básico, chegando ao ponto de perguntarem questões referentes ao assunto a um aluno ou outro que estudava inglês fora da escola (S5Jac).

Na 6^a, 7^a, 8^a série eu lembro que a professora de inglês era a mesma professora de matemática. Eu não sei se ela era formada em inglês ou matemática, porém sei que ela era melhor como professora de matemática (S5Elv).

Esses problemas, gerados pela formação deficitária do professor e/ou pelo fato de ser de outra área do conhecimento, na visão dos informantes, tornam a aula de inglês “chata”, fazendo com que o conhecimento fique na superficialidade e os estudantes não consigam aprender nem a estrutura da língua. Assim sendo, penso que a falta de formação do professor

na área implica diretamente no item seguinte, a ser discutido, que é a desvalorização da disciplina de Língua Inglesa, expressa nos excertos abaixo:

[...] no ensino médio, não tinha nada mais *BORING* do que as aulas de inglês [...] a não qualificação dos professores que ministravam a disciplina, era terrível, como sempre de outra área, professores de biologia, matemática dando aulas de inglês, isso dava uma desvalorização muito grande à disciplina por parte dos alunos e professores, porque ficava parecendo que era uma coisa que não tínhamos que ter compromisso, como as outras disciplinas (S8G).

Lembro que na época pouco se valorizava essa disciplina, pois professores de qualquer área podia lecioná-la. Nas séries seguintes, ainda no ensino fundamental, essa disciplina tinha uma carga horária pequena e os professores não conseguiam dar todo o conteúdo previsto (S5G).

As experiências com o inglês na sétima e na oitava séries pouco me marcaram. De todas as disciplinas escolares o inglês era a que eu dava menor importância e já tinha fixado a ideia de que era uma língua que eu não me interessava em aprender (S1I).

O aprendizado do inglês durante o colegial, pelo menos pra mim, não é muito proveitoso. Primeiro que, para muitos essa disciplina é muito desvalorizada e eles acham que qualquer professor tem a capacidade de ensiná-la. Segundo que, essa desvalorização causa uma falta de esforço dos alunos perante essa disciplina. [...] Não muito diferente, o ensino médio foi a mesma coisa. Eu estudava em um colégio estadual, onde não só o inglês, mas todas as disciplinas são pouco valorizadas, sendo que a disciplina de inglês é tida como complementar (S3Ev).

A partir da voz dos sujeitos S8G, S5G, S1I, S3Ev, fica nítida a inter-relação de ambos os fatores: a falta de formação do professor na área específica para o ensino de línguas e a desvalorização da disciplina Língua Inglesa. Essa desvalorização parte tanto de professores de outras disciplinas quanto do próprio estudante e isso gera ainda mais conflitos, uma vez que pela falta de formação do professor a sua aula expositiva gira em torno do “famoso verbo *to be*”, consistindo no terceiro fator, como mencionados por S1J, S8G e S3wi, abaixo:

Na 6ª, 7ª e 8ª séries foram praticamente sobre o verbo "*To be*", era como se eu estivesse numa lição infinita, uma aula em modo contínuo, era chato (S1J).

A professora, quando eu estava na 6ª série, formada em GEOGRAFIA [...] o insuportável verbo *to be*, que foi o conteúdo trabalhado na primeira unidade. Lembro-me que nesse mesmo ano, vimos *cores, números, algumas preposições de lugar e direção*, mas tudo bastante fora da realidade. Era um tédio sem remédio! (S8G).

Chegou o ensino médio, [...] aulas vagas, media baixa, desinteresse e a superficialidade do inglês. Eu gostava muito da professora e um dia cheguei a perguntá-la se não poderíamos ver outros assuntos da língua inglesa. Ela me informou que não, pois, tinha que seguir o programa da escola, ou seja, verbo “*to be*” (S3Wi).

Os fragmentos das narrativas, acima, reforçam a ideia de que os três fatores mencionados até agora estão imbricados, pois a professora de “geografia”, ao ministrar a aula de LI, contribui, como já mencionado, para a desvalorização do inglês e, conseqüentemente a aula fica restrita aos mesmos tópicos gramaticais.

Quando S3Wi menciona “aulas vagas”, “media baixa”, “desinteresse” e “superficialidade do inglês”, parece-me que ele queria algo além disso, mas, como S8G menciona, o ensino se baseava em memorização de listas de “cores”, “números”, “preposições”, configurando-se o quarto fator, que é o estudo por meio de listas de palavras. Assim, as atividades propostas pelos professores para o ensino de inglês, de acordo com os relatos dos sujeitos, consistiam em listas para abordar o conteúdo da aula e em o professor copiar as listas no quadro, como o conteúdo da aula, cabendo ao sujeito copiar essas palavras em seu caderno, conforme salientam alguns informantes abaixo:

Os professores utilizavam o único recurso que lhes eram fornecidos, o quadro branco, em que eles dispunham aos alunos o contato com o inglês por meio de palavras soltas (S5G).

[...] durante os quatro anos do ensino fundamental (da 5ª a 8ª) fui limitada a “aprender” somente o verbo *to be*, as cores, as profissões, as estações do ano e como dizer, bom dia, boa tarde e boa noite. E ainda assim, sabe-se lá porque, fui para o ensino médio sem saber de fato o que era cada uma daquelas coisas que me ensinavam (S5Jac).

Na quinta série do ensino fundamental, me lembro de que o primeiro assunto a ser dado foi o verbo “*to be*”, como de costume até hoje na maioria das escolas públicas. Estudávamos esse assunto durante todo o ano e a professora acrescentava os “dias da semana”, “meses do ano”, “objetos da sala de aula”, “frutas”, “animais” etc, porém, a dificuldade maior era a falta de material didático, sendo todos os assuntos explanados no quadro a giz e tínhamos que escrever tudo no caderno (S8L).

O ensino médio não foi melhor que o ensino fundamental, eu lembro que a mesma professora do primeiro ano me acompanhou até o terceiro ano. Era muito raro ela pronunciar uma palavra em inglês. A metodologia dela era copiar o assunto [...] pra gente copiar no caderno, daí a gente respondia o exercício e recebia visto no caderno. Com isso tirávamos boas notas, mas em compensação não aprendíamos inglês (S5Elv).

Na quinta série do ensino fundamental, me lembro de que o primeiro assunto a ser dado foi o verbo “*to be*”, como de costume até hoje na maioria das

escolas públicas. Estudávamos esse assunto durante todo o ano e a professora acrescentava os “dias da semana”, “meses do ano”, “objetos da sala de aula”, “frutas”, “animais” etc, porém, a dificuldade maior era a falta de material didático, sendo todos os assuntos explanados no quadro a giz e tínhamos que escrever tudo no caderno (S8L).

É interessante mencionar que esses mesmos conflitos vivenciados pelos sujeitos que estudaram na escola pública, foram vivenciados pelos que estudaram em escolas particulares, como apresentado a seguir:

Meu primeiro contato com inglês foi no primário de uma escola particular, onde aprendi coisas muito básicas, tais como as cores, os números, e alguns substantivos e pronomes (S1S).

Me lembro que na 4ª série eu comecei a ver algo sobre regras de gramática do inglês. Estudava o verbo *to be* em afirmativas, interrogativas, negativas, mas tudo bem simples. O vocabulário era bem pouco. As aulas eram dadas em português (S1G).

Com esses exemplos similares, encontrados em ambos os sistemas, fica evidente que esses conflitos são inerentes à escola regular nos EFM. Em contrapartida, pode parecer contraditório que apesar desses percalços relatados pelos informantes, eles tragam consigo as motivações necessárias para a esperada aprendizagem do inglês, constituindo um processo denominado motivação (efeito) às avessas (CRUZ; LIMA, 2011).

Entendo motivação às avessas como uma força interior que mantém um nível de encorajamento nos sujeitos, apesar de todos os percalços vivenciados, de toda a insatisfação com as experiências nos ensinos fundamental e médio, os informantes conseguem manter o desejo de ir adiante no que se refere ao aprendizado da língua inglesa. Esse efeito às avessas funciona como uma árdua jornada, entremeada de frustrações, desilusões e perplexidade diante do ensino de inglês, revelando a complexidade de fatores que envolvem o ensino-aprendizagem de línguas, que vai muito além dos quatro elementos conflitantes, mencionados pelos sujeitos, a saber: a falta de formação do professor na área específica para o ensino de línguas, a desvalorização da disciplina, a insistência no ensino do verbo “*to be*” e o estudo por meio de listas de palavras, como explicitado a seguir:

Eu gostava da língua, no entanto aprendi pouca coisa, desejava aprender mais (S5G).

Decidi fazer Letras Modernas por gostar da língua inglesa [...] (S3R).

Apesar de todo esse quadro defeituoso de ensino de língua estrangeira,

resolvi prestar vestibular para Letras Modernas porque sempre sonhei em aprender a língua e a me comunicar nela [...] eu estava determinada a enfrentar toda e qualquer dificuldade para aprender a língua (S8L).

Quando os sujeitos dizem “desejava aprender mais” (S5G), “gostar da língua inglesa” (S3R) e “enfrentar toda e qualquer dificuldade para aprender a língua” (S8L), fica implícita a motivação às avessas, pois, apesar de todas as dificuldades relatadas, eles ainda se sentiam “curiosos” e impulsionados a prosseguir. É o que fica explícito na voz dos informantes:

Como eu gostava da língua, não sei explicar de onde veio o gosto pela língua, talvez pela curiosidade de conhecer algo novo e pelas próprias aulas de inglês, por mais que pareça contraditório ao que disse eu gostava das aulas no ensino médio (S5G).

Foi por gostar de aprender uma língua estrangeira [...] que eu decidir fazer o vestibular para letras modernas. Uma das motivações na qual me levou a buscar uma formação em Língua inglesa foi minha própria curiosidade em relação à língua e a vontade de aprendê-la (S5Elv).

Nos exemplos acima, S5G e S5Elv fazem uso da escolha lexical “curiosidade”. Acredito que a motivação às avessas envolve o despertar e a manutenção da curiosidade, isto é, para que a curiosidade dos sujeitos seja mantida, os aprendizes precisam conceber a aprendizagem como algo relevante para a realização dos seus objetivos de estudo. É interessante como os informantes, de forma intuitiva, também têm essa concepção da importância da curiosidade no ato de aprender línguas.

Assim, devido a essa curiosidade, chegam à universidade em um efeito às avessas. Em razão dos muitos conflitos experienciados, vários alunos ficaram no meio do caminho. No entanto, os 20 (vinte) sujeitos participantes desta pesquisa chegaram ao curso de Letras, ou seja, apesar das adversidades, ingressaram no curso de Letras. Essa motivação às avessas, que os impulsionou para frente nos EFM, continuou com eles também no nível superior, como pode ser verificado nos excertos que se seguem:

O primeiro semestre foi muito difícil para mim [...] infelizmente ou felizmente eu perdi na disciplina, às vezes eu penso que não foi tão ruim eu ter perdido porque isso me deu ainda mais vontade e força para aprender a nova língua. [...] não fiz mais nada senão estudar, estudar e estudar, depois daí eu voltei mais forte e confiante (S5Elv).

Quando comecei o ensino superior com uma graduação que exigia certo conhecimento da Língua Inglesa, pensei em desistir do curso [...] eu ainda ouvia os rumores de que quem não sabia inglês com certeza perderia. Isso era mais que frustrante, mas apesar de tudo resolvi tentar pelo menos um semestre (S5J).

Apesar de vivenciarem inúmeros conflitos em classe e fora dela, S5Elv e S5J não desistiram do curso de Letras. S5J, por exemplo, já está no quinto semestre. O que parecia somente negativo, o impulsionou para frente. O querer persistiu, apesar dos obstáculos enfrentados. A seguir, discuto os significados atribuídos pelos sujeitos às experiências vividas, na tentativa de ajudar a revelar o que está dentro das camadas mais internas.

(3) Significados atribuídos às experiências

Faz-se necessário retomar o aspecto temporal, abordado por Clandinin e Connelly (2000), voltando às experiências passadas dos sujeitos, para que a discussão sobre as suas histórias de aprendizagem, no presente, façam sentido. Em outras palavras, é baseado no entendimento desses narradores, em relação aos seus conflitos do passado, que significados podem ser atribuídos às experiências do presente.

Desse modo, começo pelas considerações dos sujeitos sobre as suas carências na aprendizagem de língua inglesa, refletidas no momento de prestar o vestibular. Seguidas pelas reflexões dos informantes sobre as carências do curso de Letras como um todo, passando por questões relacionadas ao currículo, dificuldades encontradas em acompanhar as aulas de língua inglesa, bem como em “aguentar as aulas de gramática”.

No que se refere às considerações dos sujeitos sobre as suas carências, na aprendizagem de língua inglesa, refletidas na hora de prestar o vestibular, S5Elv, S8L e S8J, por exemplo, citam o próprio despreparo para a prova de inglês no vestibular.

Como os sujeitos estão cientes do pouco conhecimento que têm da língua inglesa, mesmo depois de sete anos de estudo nos EFM, em ambos os sistemas, público e particular de ensino, eles conseguem, então, fazer uma avaliação, tanto sobre o ensino quanto sobre a aprendizagem nesse período, expressa nos seguintes fragmentos:

Meu aprendizado em língua inglesa foi precário porque eu não pude aprender o vocabulário suficiente que eu necessitava, porque as aulas de Língua inglesa eram muito insuficientes e o ensino se restringia ao aprendizado descontextualizado da gramática, além disso, nem mesmo esse aprendizado de gramática eu pude aprender. [...] A verdade é que o ensino de língua inglesa que eu tive foi muito fraco, Talvez pelas poucas aulas ou pelo pouco domínio do conteúdo por parte dos professores, talvez pela própria metodologia de ensino que proporcionou o vago e o descontínuo dos assuntos (S5Elv).

Enfim, terminamos o terceiro ano do ensino médio sem uma preparação

adequada para ler um enorme texto em inglês e interpretar questões escritas nesta língua, como são as questões do vestibular (S8L).

Prestei o vestibular nos dois anos seguintes, mas só passei na minha terceira tentativa, para o curso de letras modernas. Na prova do vestibular optei por espanhol como língua estrangeira, porque até então não sabia quase nada de inglês (S8J).

O vestibular chegou e eu optei por responder a prova de Espanhol como língua estrangeira, o que constitui um paradoxo, já que me candidatei a uma vaga do curso de Licenciatura em Letras Modernas (Inglês) (S8F).

S8J e S8F tocam em um assunto bastante importante, isto é, a questão da opção pela prova de espanhol ao invés de inglês no vestibular. Eles mencionam que, após sete anos de estudos, ainda se encontravam despreparados para enfrentar tal prova. Isso é reflexo do que foi dito pelos sujeitos S5Elv e S8L, ou seja, que os alunos ingressam na universidade sem os conhecimentos mínimos exigidos para o curso de Letras com inglês.

Ciente da opção dos alunos pela prova de espanhol, a área de línguas estrangeiras solicitou aos órgãos competentes da instituição investigada uma nova resolução (ANEXO D), na qual o aluno não tivesse mais a opção de escolher entre espanhol e inglês. Assim sendo, a partir de 2009, data dessa resolução, o candidato passou a ter uma única alternativa, a prova em língua inglesa, para o curso específico dos sujeitos investigados. Isso assegura que os informantes do primeiro e terceiro semestres estejam certos de suas escolhas, visto que já fizeram a prova do vestibular em língua inglesa.

No que se refere às reflexões dos sujeitos sobre as carências do curso de Letras como um todo, inicio pela questão do currículo. Na ótica dos informantes, a exemplo de S5G, que alia as suas deficiências na língua inglesa com o que considera excesso de gramática, como explicitado a seguir:

[...] tenho muita dificuldade no que diz respeito a falar em inglês, já que meus estudos se direcionaram à gramática. [...] Isso se deve também ao tempo que pude disponibilizar para o estudo de língua inglesa, que não foi suficiente, pois havia e há outras disciplinas que tenho que dedicar algum tempo de estudo (S5G).

Quando S5G menciona “tenho muita dificuldade no que diz respeito a falar em inglês, já que meus estudos se direcionaram à gramática”, isso apresenta duas implicações. Por um lado, o sujeito se refere ao fato de só saber estudar “gramática” porque foi “treinado” para tal, sem ir além disso. Por outro lado, ele justifica que não tem tempo suficiente para estudar a Língua Inglesa V, pois “há outras disciplinas às quais [ele tem] que dedicar algum tempo de

estudo”. Nesse sentido, S5G está se referindo ao número de disciplinas que compõem a grade curricular do curso de Letras Modernas voltadas para a língua materna, como pode ser visualizado no fluxograma do curso no anexo E.

Essa constatação, de que o curso de Letras tem uma carga horária excessiva, é recorrente nas HAL, principalmente nos relatos dos sujeitos do oitavo semestre, como afirma S8G em seu relato:

Sabemos que a carga horária do curso é massacrante, e que para uma graduação em Letras Modernas, temos aulas relacionadas aos aspectos da literatura e linguística, da língua portuguesa, demaaiss [Ênfase da narradora]. É chato fazer essa comparação, mas é inevitável: temos cerca de dez disciplinas dedicadas à literatura brasileira e portuguesa, enquanto que apenas duas disciplinas para literatura inglesa e norte-americana. Um estudante universitário, futuro professor de inglês, chega no 5º e 6º semestre cursando apenas uma única disciplina na área de língua inglesa (o que para mim é um absurdo) (S8G).

As escolhas lexicais como “massacrante” e “demaais”, com tamanha ênfase, e “tortura”, mostram o contexto conflituoso que os aprendizes vivenciam pelo excesso de disciplinas da grade curricular. Entendo que, por ser um curso de dupla habilitação, a grade curricular encontra-se sobrecarregada, como pode ser comprovado no anexo E, pois comporta muitas disciplinas do curso de Letras Vernáculas, acrescidas das de Letras com Inglês. Na verdade, o sujeito faz dois cursos em um período de quatro anos e, sobrecarregado com o excesso de disciplinas, ele não pode se dedicar ao estudo da língua como deveria, o que justifica o descontentamento de S8G em relação à carga horária. Isso é corroborado pela narrativa de S5G, que justifica a sua dificuldade na expressão oral pelo número de disciplinas, a seguir:

Tenho muita dificuldade no que diz respeito a falar em inglês [...] Isso se deve também ao tempo que pude disponibilizar para o estudo de língua inglesa, que não foi suficiente, pois havia e há outras disciplinas [língua materna] que tenho que dedicar algum tempo de estudo (S5G).

Diante desses relatos, corroborados pelo fluxograma do curso, o pouco tempo para se dedicar às disciplinas de língua inglesa, aliado às deficiências linguísticas dos sujeitos, gera dificuldade no acompanhamento das aulas. Essas deficiências linguísticas estão relacionadas ao que denominam de “falta de base”. Assim, na opinião dos sujeitos:

Com relação ao inglês no curso de Letras, desde o início senti muita dificuldade, visto que, eu não sabia quase nada da disciplina. Esse curso requer uma base considerável da língua, base essa que eu não tinha e daí a grande dificuldade (S5G).

Foi a maior decepção da minha vida, me deparar numa aula de língua inglesa sem se quer compreender o que a professora falava, me sentir uma analfabeta. E hoje pra mim inglês tem se tornado um grande desafio, pois eu não tive base nenhuma anterior (S3El).

Durante as aulas de inglês eu me sentia muito mal, na verdade era uma experiência traumatizante, pois eu ouvia as pessoas falarem em inglês, sorrirem, mas eu ficava sem saber sobre o que elas estavam falando e quando a professora pedia para fazermos algum tipo de atividade, como ela pedia em inglês, era necessário eu perguntar aos meus colegas para eles traduzirem o que ela estava falando. Toda essa situação me abalou fortemente psicologicamente, mas não me impediu de correr atrás e buscar mecanismos para que meu aprendizado se intensificasse (S5Elv).

Durante o ensino fundamental, o inglês aplicado se resumia ao básico sem aprofundamento e sem base nenhuma. Não muito diferente, o ensino médio foi a mesma coisa. Eu estudava em um colégio estadual, onde não só o inglês, mas todas as disciplinas são pouco valorizadas, sendo que a disciplina de inglês é tida como complementar (S3E).

O primeiro contato que tive com a Língua Inglesa foi no ensino fundamental, sendo que sempre estudei em instituições da rede pública de ensino. O conhecimento que obtive nesse período pode-se dizer que foi muito superficial, não fornecendo nem o básico para se conhecer a estrutura da língua (S5G).

Assim, minha experiência em língua inglesa antes da universidade não foi bem o que se pode considerar de aprendizado, apesar dos longos sete anos (ensino fundamental e médio) estudando inglês (S5Jac).

Esses excertos, acima, mostram que os informantes têm consciência de que as suas dificuldades procedem dos EFM. No entanto, as aulas de língua inglesa são ministradas em inglês desde o primeiro semestre, o que reforça essas dificuldades relatadas. Nesse semestre, a professora utiliza, propositadamente, estruturas mais simplificadas na oralidade, na maioria das vezes. Mesmo assim, S3Elv encontrava muita dificuldade em “compreender o que a professora falava”.

Tentei pela segunda vez o vestibular e consegui entrar na UESB. Começou aí um pesadelo. Nos dois primeiros semestres consegui passar nas disciplinas de língua inglesa sem muita dificuldade, quando chegou no terceiro perdi e tive que repetir a matéria. Infelizmente começou o desgosto pela língua. Aprender inglês não é mais um prazer, mais se tornou um bloqueio para mim. [...] Hoje não sei se vou prosseguir no curso com língua inglesa (S3Wi).

Quando S3Wi relata que só conseguiu passar no vestibular na segunda tentativa, fica nítido que o despreparo não é somente em relação à prova de inglês no vestibular. Em seguida, S3Wi enfatiza que nos dois primeiros semestres conseguiu passar nas disciplinas de

Língua Inglesa I e Língua Inglesa II, mas quando chegou ao terceiro semestre, ou seja, Língua Inglesa III, não mais conseguiu acompanhar o ritmo das aulas, sendo reprovado nesse semestre. Nesse momento, cursando Língua Inglesa III pela segunda vez, afirma sentir um “bloqueio”, não sabendo se irá prosseguir “no curso com língua inglesa”. Quando S3Wi menciona “no curso com língua inglesa”, ele está se referindo à possibilidade de, caso não consiga acompanhar o ritmo das aulas novamente, mudar para o curso de Letras vernáculas. Esse aspecto será retomado mais adiante.

Além das reflexões dos informantes sobre as questões do currículo e da dificuldade em acompanhar o nível das aulas. Eles sinalizam a dificuldade em “aguentar as aulas de gramática”, fazendo referência ao excesso de ensino voltado para itens gramaticais, como exemplificado nas vozes de S8J e S5Jan:

No início da graduação eu usei como estratégia o que tinha aprendido muito bem com o meu professor do ensino médio: perdi várias noites traduzindo toda a gramática para poder acompanhar as aulas. Logo recorri a um cursinho de idiomas, que, infelizmente, não pôde me ajudar muito, porque eu precisava de um suporte para acompanhar o inglês da universidade e lá eu estava começando a aprender o alfabeto. Só fiquei dois semestres e decidi estudar por mim mesmo. A segunda gramática já não tem tantas anotações de vocabulário assim (S8J).

É importante comentar um pouco sobre o que mais nos deixa apreensível: a abordagem no ensino de gramática. Como há um livro didático selecionado para o ensino dela, percebo que alguns professores, mesmo que se esforcem, ainda ficam presos somente ao livro, e visam apenas abranger (com leitura) os conteúdos, os “*focus*” propostos para cada unidade, a aula é muito cansativa e entediante. Ainda não me sinto preparada para falar a língua em qualquer situação, mas gosto muito de escrever, sem falar que a minha compreensão da LI aumentou incrivelmente nos três últimos semestres. Tem sido prazeroso o estudo dela hoje em dia, menos traumático do que já foi um dia (S5Jan).

Esse trecho da HAL de S5Jan merece ser analisado em duas partes. Na primeira parte, S5Jan narra, do seu ponto de vista, a abordagem centrada no ensino de gramática; e na segunda, sobre o seu avanço no aprimoramento do inglês.

Na primeira parte, o sujeito queixa-se da “abordagem no ensino da gramática”. Mas o que ele pensa quando menciona “gramática”? Quando S5Jan usa o termo ‘gramática’, ele se refere a um conjunto de estruturas sintáticas e nomenclatura gramatical da língua. Para Oliveira (2010), ver a gramática dessa perspectiva, isto é,

apenas como o conjunto de estruturas sintáticas da língua acarreta consequências negativas para a prática pedagógica. Afinal, a sintaxe está

relacionada à dimensão estrutural, parte integrante da gramática, que tem ainda duas outras dimensões, a semântica e a pragmática. [...] Considerar gramática a mesma coisa que nomenclatura gramatical é igualmente prejudicial para a prática pedagógica, pois *ensino de gramática* passa a significar *ensino de nomenclatura gramática* (OLIVEIRA, 2010, p. 232-233, destaque do autor).

A partir desse fragmento da narrativa de S5Jan, quando ele menciona “a abordagem no ensino de gramática”, percebo que, ao ingressar na universidade, o aluno não consegue mais ouvir a palavra ‘gramática’, pois esta lhe causa “cansaço” e “tédio”. Assim, quando S5Jan menciona “um livro”, ele se refere ao “*Grammar Dimensions*”. A série “*Grammar Dimensions*” (ANEXO F) consiste em três livros adotados do primeiro ao sexto semestre. O livro 1 é adotado para o primeiro e segundo semestres. O livro 2 para terceiro e quarto e o livro três para o quinto e sexto semestres, para as aulas de língua.

Esse sentimento é também mencionado nos relatos de outros informantes e isso vem dos EFM, quando as aulas eram voltadas para aspectos gramaticais, como explicitado nos excertos a seguir:

De fato, o estudo sobre inglês na escola, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, é básico, o objetivo é mesmo a estrutura gramatical (S3L).

Me lembro que na 4ª série eu comecei a ver algo sobre regras de gramática do inglês. Estudava o verbo *to be* em afirmativas, interrogativas, negativas, mas tudo bem simples. O vocabulário era bem pouco. As aulas eram dadas em português. Até a 6ª série isso não mudou muito (S1L).

Posso me recordar da minha ansiedade para minha primeira aula de Inglês, na qual a professora começou a ensinar coisas básicas e o verbo *Be* no *Simple Present Tense* (S3Wa).

O tempo foi passando e chegou o ensino médio, fui para uma escola pública. Estranhei muito tudo que via, aulas vagas, média baixa, desinteresse e a superficialidade do inglês. Eu gostava muito da professora e um dia cheguei a perguntá-la se não poderíamos ver outros assuntos da língua inglesa. Ela me informou que não, pois, tinha que seguir o programa da escola, ou seja verbo “*To Be*” (s3Wi).

As séries posteriores não foram muito além disso, apenas na sétima série foi apresentado o “*simple present*” e o “*present continuous*”. O simple present sem grande aprofundamento (S5Elm).

Infelizmente, no ensino público a língua estrangeira nunca foi prioridade, prova disso, é que profissionais graduados em outras formações são professores de LI sem domínio nenhum das habilidades comunicativas. O conteúdo, como sabemos, se resume a regras gramaticais (S5Jan).

Já no ensino médio, a professora fez revisões do que foi visto no ensino fundamental (verbo “*to be*” principalmente) e trabalhou os tempos verbais da

mesma forma pela qual estávamos acostumados a estudar: assunto no quadro (a pincel), explicação, exercícios, teste e prova (S8L).

Como pôde ser observado, é muito recorrente nas HAL a queixa sobre o ensino voltado para aspectos gramaticais. Desse modo, até o quinto semestre os sujeitos permanecem com esses sentimentos de “excesso de aulas de gramática” e, diante disso, Oliveira (2010) afirma que

dá para entender por que muitos brasileiros detestam estudar gramática: geralmente ela é equiparada à nomenclatura gramatical, que os estudantes devem memorizar mesmo com todas as inconsistências que a permeiam. É a concepção de gramática adotada por muitos professores que desestimula os alunos e os fazem se lembrar das aulas de gramática como algo negativo (OLIVEIRA, 2010, p. 237).

Considero que o ensino centrado em estruturas gramaticais descontextualizadas corrobora com a falta de interesse dos sujeitos pelas aulas por não apresentarem relevância nas suas vidas, além de reforçar o equivocado sentimento de que não deveria haver aulas que incluíssem tópicos gramaticais na universidade. O que é um contrassenso, pois serão professores de inglês e como tal, precisam conhecer, também, a estrutura dessa língua.

Retomando a fala de S5Jan, na segunda parte do seu relato, após queixar-se das aulas com gramática na universidade, ele menciona que apesar de ainda não se sentir “preparada para falar a língua em qualquer situação”, a sua “compreensão da LI aumentou incrivelmente nos três últimos semestres” e que estudar inglês “tem sido prazeroso hoje em dia, menos traumático do que já foi um dia”. É interessante ressaltar aqui que S5Jan, apesar de já estar no quinto semestre ainda se vê somente como um estudante e não, ainda, como futuro professor de inglês. Essa narrativa de S5Jan caracteriza mais um conflito no curso de Letras, uma vez que o sujeito não entende a necessidade das aulas de gramática, apesar de estar em um curso de formação de professor. Acredito que esse sentimento vem do fato de o informante ter estudado gramática por sete anos nos EFM e não ter atingindo um nível mínimo de fluência.

Como já visto, são muitos os desafios vivenciados pelos informantes. Todavia, os sujeitos também se posicionaram positivamente em relação ao curso de Letras, como poderá ser visualizado na triangulação dos dados, evitando-se aqui repetições desnecessárias.

5.2 ANÁLISE DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

Como demonstrado até aqui, ao ouvir aqueles que vivenciam o processo de aprendizagem de língua inglesa é possível ter uma visão desse processo diferente daqueles

que não trazem essa experiência. Assim sendo, fui além dos dados analisados com o uso de narrativas, complementando-os com respostas obtidas mediante questionário aplicado, com o intuito de contribuir para o “retrato” do contexto.

Enfatizo que o estudo narrativo é extremamente relevante por auxiliar a reflexão sobre as ações de professores e de estudantes, bem como por ajudar a entender o complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas. No entanto, o uso do instrumento “questionário”, neste estudo, objetivou obter esclarecimentos específicos sobre questões presentes nas narrativas dos informantes, ou seja, como forma de complementação e validação de dados.

O questionário

O questionário (APÊNDICE C) foi elaborado com 11 perguntas e encontra-se dividido em cinco partes, sintetizadas a seguir:

1. Na primeira, as perguntas de 1 a 3 têm o foco voltado para as experiências vividas pelos informantes nos ensino fundamental e médio;
2. Na segunda, as questões 4 e 5 versam sobre o ensino-aprendizagem na universidade, no curso de Letras;
3. Na terceira, as perguntas de 6 a 8 direcionam o foco para o papel do professor, nos ensinos fundamental e médio e na universidade;
4. Na quarta, nas questões 9 e 10, o informante tem a oportunidade de se mostrar como aprendiz de línguas ao mencionar o seu papel e a sua responsabilidade no seu próprio processo de aprendizagem;
5. Na quinta, a questão de número 11, solicita ao sujeito que expresse seus sentimentos em relação à escrita de uma narrativa de aprendizagem.

Nesta primeira parte, as questões de número 1 e 2 serão analisadas juntas, uma vez que ambas indagam sobre a participação nas aulas de língua inglesa, no ensino fundamental e Médio. Assim, seu objetivo é saber se os sujeitos teriam oportunidade de contribuir, de alguma forma, com as aulas, dando a sua opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia e outros e como era a postura e a sua aprendizagem.

Observei, pelas respostas dos sujeitos (APÊNDICE D), que tinham uma postura de passividade nas aulas do ensino fundamental e médio, como pode ser visto nos excertos abaixo, logo após as duas primeiras perguntas:

Pergunta 1: Como foi a sua participação, em classe, nas aulas de língua inglesa, no ensino fundamental? Você tinha oportunidade de contribuir, de alguma forma, com as aulas, dando a sua opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia etc.? Como era a sua postura e a sua aprendizagem de inglês?

Pergunta 2: Como foi a sua participação em classe, nas aulas de língua inglesa, no ensino médio? Você tinha oportunidade de contribuir com as aulas, dando a sua opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia etc.? Como era a sua postura e a sua aprendizagem de inglês?

No ensino fundamental minha participação era muito pequena. Geralmente apenas fazendo exercícios escritos. Não era aberto à interação com os alunos (S1G).

Era um estudante que tinha uma postura passiva. Não sabia muito, então, tudo era novo. Fazia o que era proposto e era avaliado pelos professores (S3wa).

Durante o ensino fundamental eu apenas prestava atenção nas aulas e como de costume fazia os trabalhos que eram propostos. Eu não costumava dar minha opinião quanto à metodologia, acreditava que os professores sabiam qual era a melhor forma de lecionar uma língua estrangeira (S5G).

Eu, porém, nunca dirigia a palavra à professora (S8L).

Os informantes mencionam que não havia “interação” e admitem uma postura de passividade quando relatam que sua postura era passiva, sem emissão de opinião e que apenas o proposto era feito. Alguns responderam que tinham uma participação em classe, mas, na verdade, essa consistia em responder às perguntas do professor, quando solicitados, ou fazendo alguma pergunta, como nos relatos abaixo:

A minha única forma de participação era perguntando sobre o que eu não entendia, porque como eu não tinha muita noção dos conteúdos estudados, eu não questionava o que era passado (S3Ev).

Minha participação ocorria apenas quando solicitado pelo professor para que respondesse alguma questão que tinha sido feita em casa. Não me recordo se a professora pedia a opinião sobre algo, mas não fiz nenhuma sugestão. Quanto a minha postura, procurava responder as atividades e estudar quando havia prova, mas apenas na 8ª série que consegui compreender um pouco e aprender alguns conteúdos (S3R).

Eu não participava da aula no sentido de fazer questionamentos durante as aulas ou dar a minha opinião [...] No ensino médio minha postura era exatamente a mesma do ensino fundamental, participava das atividades escritas, prestava atenção nas aulas, mas não opinava com frequência (S5Elm).

O ensino médio foi parecido com o ensino fundamental eu não opinava, somente participava fazendo as tarefas (S5Elv).

Havia poucas participações dos alunos em sala, muito raramente um diálogo entre colegas em língua inglesa, e apenas repetíamos o vocabulário quando solicitado (S5Jan).

Nas aulas, nós alunos não tínhamos participação ativa. Era apenas escutar o professor, anotar, decorar as regras gramaticais para a prova, para não perder na disciplina (S8G).

Eu sempre tive bastante interesse na disciplina e participava bastante nas aulas. Minha contribuição se resumia a responder as perguntas feitas pelo professor e fazer alguns comentários a respeito do assunto em questão, porém jamais dei minha opinião a respeito da metodologia do professor ou coisas do tipo (S8B).

Noto, então, que é bastante recorrente nos relatos a suposta falta de interação: “Os professores não buscavam a nossa participação. E da nossa parte pela falta de sentido [...]”. O informante não vê sentido em aulas dessa natureza. Assim, como consequência, os sujeitos passam a não dar importância à interação nas aulas, ao dizer que não ligavam “muito para a questão da participação em sala de aula”, uma vez que consistia somente em “repetições”.

Pergunta 3: Como deveria ser o ensino e aprendizagem para que os alunos saíssem do ensino médio com fluência na língua inglesa?

Na pergunta de número 03, questionei sobre como deveria ser o ensino e aprendizagem para que os alunos saíssem do ensino médio com fluência na língua inglesa. Com base nas respostas, notei que os sujeitos, desde o primeiro semestre, conseguem propor como deveria ser o ensino e aprendizagem para que os alunos saiam do ensino médio com fluência na língua inglesa. Assim sendo, de acordo com os sujeitos, os alunos precisam de mais aulas de inglês com menos alunos em classe e uma metodologia que inclua mais músicas, filmes e vídeos para o desenvolvimento das quatro habilidades e ter acesso a palestras que dizem respeito à importância global do inglês. Enfim, a demanda é por mais contato com a língua para além da sala de aula.

No que se refere especificamente à sala de aula, os sujeitos acreditam que deve haver mais interação, estímulo ao desenvolvimento da oralidade e da leitura, bem como maior incentivo por parte do governo às escolas regulares. Para eles, o ensino não deveria começar pela gramática. As escolas deveriam ter laboratórios, equipamentos e professores qualificados e despertar no aluno o desejo de conhecer a cultura do outro. Ainda segundo os informantes, não se pode ensinar sem respeito ao ritmo de cada aluno, devendo-se atentar para uma

metodologia voltada especificamente para cada turma, uma vez que não se pode ensinar com materiais precários e professores desqualificados.

A seguir, sintetizo, no Quadro 9, as respostas, com a devida identificação dos informantes, começando pelas suas necessidades:

Quadro 9 – Resposta à questão 3: Necessidades dos alunos

SUJEITOS	RESPOSTAS
(S1B), (S5Elm), (S5G), (S3Wi), (S8F)	Uma carga horária maior/Mais aulas de inglês.
(S8B), (S1I), (S5Jac)	Menor número de alunos em classe.
(S1J), (S3El)	Convivência maior com a língua por meio de músicas e filmes e vídeos/ Novas metodologias com o uso de músicas, filmes e gravuras.
(S3R), (S3R), (S5Elv), (S8G), (S8L), (S8J)	Desenvolvimento de habilidades comunicativas/ Desenvolvimento das quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever.
(S1G).	Mais contato com a língua além do momento de sala de aula.
(S3Ev)	Palestras para mostrar a importância do inglês mundialmente.
Falta na sala de aula:	
SUJEITOS	RESPOSTAS
(S1G)	Mais interação.
(S1J)	Ensino focado na interatividade.
(S1J)	Incentivo à conversação.
(S1S)	Ensino voltado para a oralidade.
(S3El)	Incentivo à leitura.
(S3Ev)	Maior incentivo por parte do governo.
O ensino deveria:	
SUJEITOS	RESPOSTAS
(S5Jac)	Não começar pela gramática, incluir livro didático, ter laboratórios equipados e professores qualificados.
(S3El)	Ter educadores habilitados.
(S5Jan)	Despertar no aluno o desejo de conhecer a cultura do outro.
Não se pode ensinar sem:	
SUJEITOS	RESPOSTAS
(S5G)	Respeitar o tempo de cada aluno.
(S5Jan), (S8F)	Os diferentes métodos de ensino.
(S5G)	Métodos diferentes para cada turma.
Não se pode ensinar com:	
SUJEITOS	RESPOSTAS
(S8B)	Materiais precários.
(S8B)	Professores desqualificados.

Fonte: Própria autora.

Com essas respostas, percebo que os sujeitos abordam pontos cruciais, ao mencionarem o que fazer, ou não, para que um melhor ensino-aprendizagem aconteça. Percebo ainda que demonstram segurança, pois essas ideias são refletidas pela ótica de quem experienciou os problemas.

Nesta segunda parte, as perguntas 04 e 05 versam sobre o ensino-aprendizagem na universidade, no curso de Letras. Na questão 04, quando perguntei:

Pergunta 4: Na universidade, você tem oportunidade de participar das aulas e de interagir com os professores, de língua inglesa, mais do que no ensino médio? Como?

Obtive respostas que sinalizam que os sujeitos têm uma visão positiva sobre os professores do curso de Letras. Eles acreditam que o fato da turma ser menor e os professores serem bem qualificados facilita a interação na universidade e isso é muito diferente dos tempos dos EFM. De acordo com os informantes, o tipo de interação que ocorre em sala de aula desperta o interesse do aluno em participar mais, pois o fato de haver menos alunos por classe e de eles já possuírem mais maturidade contribui para a melhor interação.

Somente dois sujeitos responderam “não”. S1S e S3wi acreditam que não interagem mais com os professores da universidade do que com os professores do Ensino Médio por não se enquadrarem no perfil dos que “sabem mais”, alegando que há somente interação entre professor e aluno se este tiver fluência em inglês, uma vez que as aulas são ministradas nesse idioma. Para melhor visualização, essas respostas à pergunta 4 estão dispostas no Quadro 10, a seguir:

Quadro 10 – Resposta à questão 4: Interação com os professores na universidade

SIM ou NÃO	JUSTIFICATIVA
(S1B) SIM.	A turma é menor, facilitando maior interação entre aluno e professor.
(S1I) SIM.	Os professores de língua inglesa da faculdade são inegavelmente mais bem preparados que os do ensino médio. Aqui além das aulas serem ministradas em inglês, os professores demonstram estar seguros e abertos a perguntas e sugestões. Como as turmas aqui são menores (15 estudantes) é mais tranquilo estabelecer uma relação de confiança tanto com o professor como com os outros colegas. Além disso, minha maturidade enquanto estudante é outra e diferente do ensino médio. Agora tenho um interesse concreto em

	aprender o inglês.
(S1G) SIM.	Tive apenas um período de aula de língua inglesa e com a professora [NOME DA PROFESSORA]. Foi ótimo ser aluno dela. Há perguntas direcionadas, para serem respondidas em inglês, trabalhos para casa e interpretação de texto. Tudo isso eu achei muito proveitoso.
(S1J) SIM.	[NOME DA PROFESSORA] é fantástica, ela nos incentivava e incentiva muito, nós não errávamos, mas sim aprendíamos uma nova maneira de como não fazer.
(S1S) NÃO.	Eu não acho que seja maior minha participação nas aulas na universidade do que no ensino médio, considero similar a minha participação, até por que sempre tive facilidade em comentar, opinar e interagir.
(S3El) SIM.	A oportunidade é dada, mas o grau de conhecimento cobrado pelos professores e até pelos colegas dificulta isso.
(S3Ev) SIM.	Ah! Com certeza. O ensino na faculdade é bem melhor que o ensino médio, até porque, o curso que eu faço (letras modernas), como um cursinho, busca a aprendizagem do aluno de forma que ele seja um bom falante e entendedor da língua.
(S3R) SIM.	Como também estamos sendo preparados para ensinar, alguns professores levantam a discussão sobre conteúdos e metodologias. Interaço melhor aqui também devido à maturidade natural que adquirimos com o tempo em relação a educação.
(S3Wa) SIM.	Indubitavelmente, sim. Afinal, o meu curso é responsável por formar profissionais que atuarão com o ensino da Língua Inglesa.
(S3Wi) NÃO.	Na universidade os que sabem mais são os que mais participam. Eu não me enquadrado nesse perfil, então, minha participação é muito pouca.
(S5Elm) SIM.	Isso depende muito do professor.
(S5Elv) SIM.	Na faculdade eu participo mais, pois algumas disciplina exige mais participação dos alunos.
(S5G) SIM.	Na verdade, dado as características do curso que busca trabalhar as quatro habilidades da língua.
(S5Jac) SIM.	Mais do que no ensino médio. Através dos professores que tentam fazer com que falemos mais em língua inglesa.
(S5Jan) SIM.	Eu tenho mais oportunidades na universidade do que no ensino médio.
(S8B) SIM.	Com certeza, no curso de Letras Modernas nós podemos finalmente interagir em língua inglesa com professores. Muito diferentemente do ensino médio no qual

	jamais conseguimos repetir tal interação.
(S8F) SIM.	Na universidade, eu assumi uma postura diferente da que eu costumava ter durante o Ensino Médio. Eu me apaixonei pela língua Inglesa. Logo, o meu interesse me impeliu a participar das aulas e trocar ideias com os professores.
(S8G) SIM.	Sem dúvida! O que mais ajudou-nos a adquirir fluência e domínio do idioma, além dos estudos gramaticais com o <i>Grammar Dimensions</i> , as redações, e os seminários, do tipo <i>Show and Tell</i> , <i>Life line</i> , <i>Showing a recipe</i> , ajudaram-nos a melhorar nosso contato com a língua.
(S8L) SIM.	A universidade oferece mais oportunidades de diálogo e interação com os professores e alunos.
(S8J) SIM.	Com certeza. Temos muito mais oportunidade de interagir e de aprender o idioma. Primeiro, pela questão da quantidade de alunos que é reduzida; depois, porque os professores podem dar mais atenção individual a cada um. Há espaço para interação porque há tempo e condições adequadas para isso.

Fonte: Própria autora.

Pergunta 5: Você acredita que projetos de extensão, como ciclo de palestras em língua inglesa e o “singing along”, ajudam na sua aprendizagem de inglês? De que forma?

Os informantes, com exceção de S1I, que disse não participar dos projetos, não justificando a sua resposta, responderam “sim” e afirmaram acreditar que esses dois projetos são importantes por complementarem atividades de sala de aula. Na verdade, eles afirmaram que os projetos são importantes para estimular a aprendizagem como um todo e, mais especificamente, por ajudarem em relação à compreensão auditiva, por terem a oportunidade de ter acesso a variantes da língua inglesa no que se refere à entonação e a pronúncia, pelo fato de as palestras desses projetos serem ministradas em inglês. Ademais, ambos os projetos proporcionam aos estudantes o acesso a temas atualizados sobre o ensino e aprendizagem de línguas, que não são discutidos em classe.

Abaixo, são registradas as respostas de todos os sujeitos:

Quadro 11 – Resposta à questão 5: Projetos de extensão em língua inglesa

(S1B) Sim, porque aumenta meu vocabulário e o meu conhecimento da língua inglesa.
(S1I) Não participo dos projetos.
(S1G) Sim, pois é um contato extra com alunos e professores.
(S1J) Sim, pois o convívio com a língua-alvo é aumentada exponencialmente.

(S1S) Sim, os dois projetos é a forma mais clara de ter contato com profissionais qualificados, é claro colocar o inglês em prática.
(S3El) Sim. As palestras me ajudam adquirir vocabulário, bem como aperfeiçoar na pronúncia.
(S3Ev) Ah! Com certeza. É um contato que os alunos têm com a língua, por meio de pessoas que já sabem falar fluentemente. O aluno se empolga ao ver os professores falando tão bem, e acabam sendo incentivados a ter mais dedicação na aprendizagem.
(S3R) Ajudam, pois, trabalhar com música é bastante produtivo. O “ciclo de palestras” nos fazem entrar em contato com diversos temas e nos traz muitas informações.
(S3Wa) Sem dúvidas, eles ajudam. Por colocar os participantes em contato com situações que os impelem a praticar suas habilidades com a Língua Inglesa.
(S3Wi) Com certeza. Acredito que estimula o aprendizado.
(S5Elm) Eu acredito que sim, tais projetos pode nos auxiliar no aprendizado de língua inglesa.
(S5Elv) Eu acredito que sim, isto porque através dos projetos de extensão nós adquirimos mais conhecimento e experiência.
(S5G) Todo contato com a língua inglesa é válido e ampliam as formas de se aprender o idioma, no caso dos projetos referidos eles ajudam, por vieses distintos em que o “ciclo de palestras em língua inglesa” possui um caráter, digamos, mais sério enquanto que “ <i>singing along</i> ” é mais descontraído.
(S5Jac) Sim, pois no caso das palestras, por exemplo, podemos treinar nosso “ <i>listening</i> ” além de ter contato com vários estudiosos da área.
(S5Jan) Sim, são outros recursos que nos ajudam a estar em contato com a língua. Ouvir pessoas diferentes falando em língua Inglesa nos dá a oportunidade para perceber a diferença na entonação, na pronúncia etc., uns parecem ser mais claros, outros nem tanto, mas tentar fazer esta comparação já é um grande ganho na aprendizagem.
(S8B) SIM. Sem dúvidas, esses projetos, além de melhorarem a nossa compreensão auditiva e fala em língua inglesa, nos dão muitos conhecimentos necessários para nós no papel de professor e educador.
(S8F) Absolutamente. Os projetos são mais uma oportunidade de estar em contato com a língua Inglesa.
(S8G) Sim, com certeza.
(S8L) Sim. Os dois projetos abrem espaço para o conhecimento da língua e são ótimos, pois o que não dá tempo de ser abordado na sala de aula, acontece nesses projetos. São ótimos.
(S8J) Com certeza. No meu caso, quando as palestras me deixavam frustrados, na verdade elas me motivavam para aprender e não aceitar aquele nível de compreensão zero. Precisei investir para superar isso. Foi um fator motivacional para mim, embora parecesse ser o contrário.

Fonte: própria autora.

Na terceira parte, as perguntas de 6 a 8 direcionaram o foco para o papel do professor nos ensinamentos fundamental, médio e na universidade. Desse modo, na questão de número 6 foi perguntado o seguinte:

Pergunta 6: Nos ensinamentos fundamental e médio, os seus professores incentivavam os alunos a desenvolver a aprendizagem fora da sala de aula? De que maneira?

Com a questão 06, obtiveram-se três tipos de respostas: (1) sim, (2) muito pouco e (3) não. Quanto aos que responderam “sim” e “muito pouco”, na verdade, suas respostas

funcionam como um “não”, uma vez que eles dizem que os professores incentivavam a se matricularem em cursinhos de idioma, indicavam bandas, filmes, falavam sobre a importância do diálogo com o outro, além de recomendarem músicas e traduções, mas os sujeitos não eram orientados acerca do que fazer com essas sugestões. Ou seja, eles não tinham autonomia suficiente para, somente com essas “dicas”, saberem o que fazer para aprimorar o aprendizado da língua com essas sugestões. Na verdade, na maioria dos casos, as respostas foram “Não”. Eles mencionam que o estudo ficava restrito à sala de aula.

O Quadro 12 abaixo apresenta as respostas:

Quadro 12 – Resposta à questão 6: papel do professor

SIM ou NÃO	INCENTIVO – como?
(S1B) NÃO.	Incentivavam os alunos a se matricularem em uma das instituições de língua estrangeira que a cidade oferece.
(S1I) Muito pouco.	Quando muito indicavam uma banda ou um filme em língua inglesa.
(S1G) SIM.	Mas muito pouco. Falava-se de tentar conversar em inglês uns com os outros, e ouvir conversações, mas não havia nem cobrança nem interesse.
(S1J) NÃO.	Nossa convivência com o inglês era quase que exclusivo da sala de aula.
(S1S) NÃO.	Os professores não incentivavam.
(S3Ei) NÃO.	Não ocorreu esse tipo de incentivo.
(S3Ev) NÃO.	Em minha opinião, os professores não incentivam porque veem o desinteresse dos alunos em aprender outra língua.
(S3R) Muito pouco	Me lembro de uma atividade que talvez possa ter sido aplicada para incentivar, onde a professora nos propôs para fazer coreografia de alguma música em inglês, mas não me recordo que alguém tenha nos orientado para outras atividades que nos incentivassem a estudar inglês fora da sala de aula.
(S3Wa) NÃO.	Não, não incentivavam.
(S3Wi) SIM	Me lembro dos professores incentivarem a ouvir músicas e assistir filmes.
(S5EIm) NÃO	Tudo se restringia a sala de aula.
(S5Eiv) NÃO.	Não.
(S5G) NÃO.	Não que me recorde.
(S5Jac) NÃO.	Não.
(S5Jan) NÃO.	Não me lembro de ter ouvido esse incentivo.
(S8B) NÃO.	Todo o pouco conhecimento que era oferecido aos alunos se restringia à sala de aula.
(S8F) NÃO.	Não que eu me lembre.
(S8G) NÃO.	Não.
(S8L) Muito pouco	Os professores raramente nos incentivavam a

	estudar para aprender a língua inglesa.
(S8J) NÃO.	Me lembro de recomendações a músicas e traduções. Mas, pelo menos no meu caso, não me sentia motivado.

Fonte: própria autora.

Pergunta 7: Você acha que a maneira de ensinar do seu professor reflete de algum modo na sua forma de aprender? Comente a sua resposta.

A partir das respostas dos sujeitos, com exceção de S5Elv que disse “nem sempre” e S5G que não soube responder à questão, verifico que os demais responderam “sim”. Até o terceiro semestre, fica nítida a noção de que deve partir do professor a interação necessária para que a maneira de ensinar reflita positivamente no estudante. Ou seja, a aprendizagem ocorre “quando o professor ensina de uma maneira clara e dá a atenção necessária para cada aluno” (S1B). Quando S3Ev diz que, na universidade, os professores mostram o conteúdo de uma maneira mais “simplificada”, apresentando *sites* e livros com conteúdos mais claros, ele quer dizer que os conteúdos são ensinados de uma forma que faz sentido, que eles entendem.

A partir do quinto semestre, tem início a percepção de que o aprender depende também do aluno. Em outras palavras, “o professor tem um papel importante no sentido de motivar o aluno na busca do conhecimento” (S1Elm). No oitavo semestre, os sujeitos acreditam que “a maneira como o professor explora as estratégias de aprendizado [...] reflete diretamente na forma de aprender do aluno” (S8F). Assim, na opinião desses estudantes, o professor é o motivador ou o desmotivador da aprendizagem, ou seja, o aluno “se sente motivado de acordo com o interesse do professor no seu crescimento” (S8J).

Assim, as respostas para essa questão mostram vários pontos de vista. Há aqueles que acreditam que quando o aluno gosta do professor, estuda para agradá-lo (S1G e S5Jan). Outros enfatizam que o aluno reflete o que o professor apresenta em classe. Por exemplo, a maneira monótona de ensinar faz com que o aluno se contente com o mínimo oferecido (S3El e S3S). Outros ainda acreditam que para que o aluno se sinta motivado, as razões devem vir do professor (S1I, S3Wi, S5Elm, S5Jac, S8G, S8J). Mas o que há em comum a todos essas visões é a certeza de que a maneira de ensinar reflete na forma de aprender línguas, pois a maneira como o professor explora as estratégias de ensino, reflete diretamente na forma de aprender do aluno (S8G, S8B, S8L).

O Quadro 13, a seguir, sintetiza as respostas dos informantes:

Quadro 13 – Respostas à pergunta 7: O ensinar refletido no aprender

SIM ou NÃO	JUSTIFICATIVA
(S1B) SIM	Quando o professor ensina de uma maneira clara e dá a atenção necessária para cada aluno
(S1I) SIM	Sem dúvidas. O professor é o orientador do aprendiz. Ele pode agir como alguém que orienta os melhores caminhos, desperta o interesse pelo aprendizado e cobra nosso desenvolvimento ou ser um entrave desmotivador a depender de sua habilidade com o conteúdo e de sua prática em sala de aula.
(S1G) SIM	Acredito que sim. Não inteiramente, mas de algum modo sim. Acredito que isso cabe a qualquer disciplina. Se temos um bom professor que ganha a simpatia da turma, até pra o estudo pode entrar um outro fator que é de retribuir com gratidão. O aluno pode querer estudar e fazer exercícios para agradar o professor. A aprendizagem não deve depender disso, mas acredito que esse é um fator que não deve ser negado a existência.
(S1J) SIM	[Não justificou a sua resposta]
(S1S) SIM	Claro, a maneira monótona de ensino faz com que os alunos se contentem com o oferecido na sala de aula, e por não ter estímulo dos professores os alunos não procuram ampliar o conhecimento.
(S3El) SIM	Sim. Pois no ensino médio o que sempre foi ensinado foi o “verbo <i>be</i> ”, não houve outro tipo de aprendizado para se aprender a língua inglesa é por isso ainda tenho grande dificuldade para aprender.
(S3Ev) SIM	Aqui na Universidade, sim. Os professores nos mostram o conteúdo de uma maneira mais simplificada, nos apresentam sites e livros em que os conteúdos são mais claros.
(S3R) SIM	Acredito que sim, pois, somos influenciados de alguma forma, mesmo o professor não percebendo que isso acontece. De vez em quando, me deparo utilizando expressões e palavras que são da fala de algum professor.
(S3Wa) SIM	Do mesmo modo que há variados métodos de ensino, há múltiplas inteligências. Então, a meu ver, quando não há um casamento ideal entre eles a aprendizagem fica comprometida.
(S3Wi) SIM	Com toda certeza. Se o professor dá atenção para aqueles que sabem o aluno dito “fraco” fica desmotivado, e isso acontece muito.
(S5Elm) SIM	Acredito que o professor tem um papel importante no sentido de motivar o aluno na busca do conhecimento.
(S5Elv)	Nem sempre, isto porque as maiorias dos professores desconhecem a realidade do aluno.
(S5G)	Sinceramente, não sei dizer se interfere ou não.
(S5Jac) SIM	Sim, porque se nos deparamos com um professor que te incentiva, claro que você vai se sentir mais e mais motivado a querer conhecer mais, saber mais, estudar mais e ser melhor em cada aspecto daquilo que está sendo aprendido.
(S5Jan) SIM	Com certeza. [...] porque talvez o professor esteja preparado com todas as especializações, mas o seu modo de ensinar não favorece ao aluno o desenvolvimento, ele pode impulsionar o aluno para ir em busca de mais, ou mesmo fazê-lo desanimar e desistir. Mas tudo isso é relativo, numa sala de aula existe também as afinidades, talvez o professor tenha mais afinidades com alguns alunos, menos com outros. Esses alunos que se relacionam bem com o professor se esforçarão pra validar, em alguma medida, o trabalho do professor, correspondendo com as expectativas do professor, uma forma de

	visualizar essa relação é através da avaliação.
(S8B) SIM	Sim, sem nenhuma dúvida. Nós sabemos que embora muitos professores sejam parecidos, todos eles têm suas particularidades. Isto é, todos têm sua própria identidade, sua própria maneira de ensinar, todos são diferentes. Com isso, muitas vezes nos identificamos mais com alguns professores e com outros menos.
(S8F) SIM	A maneira como o professor explora as estratégias de aprendizado, ministrando aulas com deixas mais auditórias, ou visuais, ou sinestésicas, reflete diretamente na forma de aprender do aluno, na minha, com certeza.
(S8G) SIM	Se um professor é de perfil monótono, está na sala apenas para cumprir uma obrigação, os alunos sentem que ele não queria estar ali. Quando o professor gosta de sua profissão, isso reflete nas suas ações diárias em sala de aula, ele procura não apenas seguir um método, mas mudar os planos de acordo com o perfil de cada turma, e com isso estabelece uma maneira de ensinar que seja mais agradável para ele e para os alunos.
(S8L) SIM	Acredito que o professor é um espelho, o que ele diz e as atividades indicadas têm influência direta na forma de aprender do aluno. Por exemplo, na disciplina <i>Academic Writing</i> fomos orientados a escrever bastante e a ler vários textos para melhorar a nossa escrita e dessa forma eu fiz e pude aprender a escrever formalmente em inglês.
(S8J) SIM	O modo de o professor ensinar serve não somente para transmitir o conteúdo adequadamente, mas também traz consigo a inspiração que ativa de alguma maneira a motivação do aluno. Ele se sente motivado de acordo com o interesse do professor no seu crescimento.

Fonte: Própria autora.

Pergunta 8: O que é um bom professor, em sua opinião?

Pensei ser necessária a pergunta de número 08, “O que é um bom professor, em sua opinião?”, dando ênfase à palavra “bom”, por ser uma palavra subjetiva e por dar margem a diferentes inferências acerca do seu significado. Essa pergunta serviu, por exemplo, para esclarecer o termo “boa professora”, que foi retirado da narrativa de S8B, quando ele disse: “A minha primeira professora [...] era muito boa”, além da ocorrência de vários outros usos, tais como “bom”, “bons”, ao longo de outras narrativas.

Para os informantes, de uma forma geral, o bom professor é aquele que ajuda a sanar dificuldades, conhece o conteúdo programático, interage nas aulas com os seus alunos, incentiva e ajuda no desenvolvimento da autonomia. Além disso, é sensível, respeitoso, paciente, dedicado, compreensível, incansável, autocrítico, facilitador, forma sujeitos críticos e que ama o seu trabalho. Como se pode observar, não é fácil o trabalho do professor.

As respostas dos informantes, abaixo, (QUADRO 14) foram agrupadas por palavras-chave. Cada bloco de palavras contém o que há em comum na opinião dos informantes no que concerne ao “bom” professor. Assim, essas opiniões se encontram em 9 tópicos com os

seguintes temas: “dificuldades, conteúdo, interação/aulas, incentivo/autonomia, sensibilidade, respeito, incansável, o professor precisa ter/ser e um professor que...”.

Assim, o “bom” professor, para os informantes, é aquele que:

Quadro 14 – Resposta à questão 8: O “bom” professor

Palavra-chave: Dificuldade
Entende as dificuldades de cada aluno na sala de aula. (S1B)
Tem tempo para atender o aluno em alguma necessidade particular. (S1G)
Atenta para as dificuldades de cada um. (S3Ev)
Enxerga e compreende as dificuldades dos alunos. (S3Wi)
Conhece a necessidade individual do aluno. (S8L)
Está sempre disposto a ajudar o aluno. (S1B)
Percebe a necessidade de seus alunos. (S5G)
Percebe a necessidade de seus alunos. (S8B)
Palavra-chave: Conteúdo
Conhece o conteúdo que está trabalhando. (S1I)
Entende com plena segurança o assunto. (S1G)
Aquele que, além de saber o conteúdo, consegue passa-lo de forma clara e objetiva. (S3Ev)
Sabe passar o conteúdo para os alunos de maneira mais produtiva possível. (S8B)
Palavras-chave: Interação; Aulas
Interage com os alunos através de perguntas, respostas e conversas. (S1G)
Concilia prática pedagógica com discussões, fazendo com que a aula fique dinâmica, sem perder o foco programado. (S1S)
Elabora aulas que prendam a atenção do aluno, fugindo da monotonia. (S5G)
Tem domínio de sala de aula. (S3Ev)
Tem domínio de classe. (S5G)
Firme e exigente, quando necessário. (S5Ev)
Palavras-chave: Incentivo; Autonomia
Que incentiva. (S1J)
Incentiva o aluno extraclasse. (S1G)
Incentiva os alunos. (S5G)
Motivar o aluno a buscar o próprio aprendizado fora da sala de aula. (S8L)
Incentivar o aluno a buscar o conhecimento. (S8L)
Levar o aluno a ir além, a pesquisar. (S8L)
Ajuda seus alunos no tocante às metas e objetivos. (S8F)
Orienta o estudante no caminho do aprendizado. (S1I)
Palavra-chave: Sensibilidade
Sensível às especificidades de seus alunos. (S1I)
Desenvolve métodos de acordo com o perfil dos seus alunos. (S3Wa)
Busca novas formas de transmitir o conhecimento. (S5Elm)
Reconhece os avanços dos seus alunos. (S5Elm)
Sabe transmitir seus conhecimentos. (S5Jac)
Consegue transmitir conhecimento aos alunos. (S8B)
Tato para perceber se seus alunos estão aprendendo ou não. (S5G)
Palavra-chave: Respeito

Respeita o ritmo do aluno. (S1J)
Respeita as diferenças individuais. (S3Ev)
Respeita a opinião do aluno. (S5Ev)
Um entendedor de ser humano. (S3EI)
Palavra-chave: Precisa ter/ser
Dedicação constante. (S8G)
Paciente. (S5Ev)
Paciente. A paciência precisa ser inesgotável. (S8G)
Compreensivo. (S5Ev)
Comprometido com o seu trabalho. (S5G)
Inspirador. (S8J)
Palavra-chave: Incansável
Não deve cansar da repetição, precisa ensinar cada coisa como se fosse a primeira vez. (S8G)
Palavra-chave: Um professor que...
Desperta a curiosidade e o interesse em aprender. (S1I)
Não julga. (S1J)
Que aprende junto. (S1J)
Forma sujeitos críticos. (S5Ev)
Não tem medo de admitir que também cometa erros. (S5G)
Não ter medo de se “reciclar”. (S5G)
É humilde. (S5G)
Tem amor pelo que faz. (S5G)
Trabalha com dedicação. (S8B)
Está atualizado quanto a sua área de conhecimento. (S8G)
Busca se aprimorar e revê seus conceitos. (S8B)
Facilita o aprendizado. (S8F)
Gostar do seu trabalho. (S8G)
É autocrítico. (S8B)

Fonte: própria autora.

Na quarta parte do questionário, nas questões 9 e 10, o informante teve a oportunidade de se mostrar como aprendiz de línguas ao mencionar o seu papel e a sua responsabilidade no seu próprio processo de aprendizagem. Aqui, as respostas foram distribuídas de acordo com os semestres, com o intuito de verificar possíveis diferenças entre as opiniões ao longo do tempo. Desse modo, quando perguntei:

Pergunta 9: O que é um bom aprendiz de língua, em sua opinião?

Na ótica dos estudantes, ser um bom aprendiz depende principalmente de fatores internos, mencionando somente um fator externo. Em relação aos fatores internos, eles apontaram que é preciso se esforçar, ter força de vontade, ser interessado, corajoso, dedicado, comprometido, ter prazer em estudar e ter o desejo de aprender. Além disso, aquele que entende sua própria importância tenta melhorar a cada dia ao procurar ter contato diário com a

língua, esforça-se em encontrar materiais de estudo, busca ferramentas para alcançar metas, descobre a melhor forma de estudar e não teme desafios. E, para tal, é necessário ter um bom instrutor.

Os sujeitos mencionaram o papel do professor como algo relevante para a aprendizagem. Percebo, então, que foi o único fator externo mencionado para que o aluno se torne um bom aprendiz. No entanto, eles enfatizam que o aluno não deve se limitar ao professor, nem às aulas, mas buscar outras fontes de estudo, ou seja, ir além do que é exposto em sala de aula. Enfim, um bom aprendiz seria aquele que não se importa em cometer erros e facilita seu próprio percurso de aprendizagem.

Indo além do exposto, os informantes do oitavo semestre definem o bom aprendiz em um tom de aconselhamento, ao dizerem que ele precisa querer aprender, encontrar a maneira que o deixe mais à vontade para aprender, procurar melhorar as suas habilidades, estudando da forma que melhor lhe facilite a aprendizagem, precisa ser mais curioso do que o comum e almejar a própria autonomia. No entanto, não foram observadas diferenças significativas nas opiniões acerca do que seja um “bom” aprendiz ao longo dos semestres.

As respostas estão agrupadas no próximo quadro:

Quadro 15 – Resposta à questão 9: O “bom” aprendiz

1º semestre
É aquele que se esforça para aprender o que o professor passa na sala de aula. (S1B)
Aquele que garante um contato diário com a língua. (S1I)
Alguém interessado que vai atrás de materiais de estudo que estejam disponíveis. Alguém que procura praticar. Alguém que entende sua [PRÓPRIA] importância. (S1G)
O curioso, o instigante, o com brilho nos olhos. (S1J)
Aquele que aprende por que gosta e que tem prazer de estudar. (S1S)
3º semestre
Aquele que busca o conhecimento e, a cada dia que passa tenta melhorar ainda mais o que ele já aprendeu. (S3EI)
Aquele que tem coragem. Precisa ter dedicação e ter força de vontade. Para ser um bom aprendiz é necessário ter um bom instrutor. (S3Ev)
Aquele que criar hábitos diários de estudo, pois, aprender uma segunda língua exige dedicação contínua. Pensa nas suas dificuldades e tenta melhorar a si mesmo. (S3R)
Aquele que tem um ou mais de um objetivo relacionado à língua que se propõe e estudar e, em cima disso, buscar todas as ferramentas possíveis para alcançar suas metas. (S3Wa)
Aquele que tem tempo para se dedicar em aprender outro idioma. (S3Wi)
5º semestre
Aquele que não se limita ao que é passado pelo professor, mas busca o conhecimento de

diferentes formas. (S5Elm)
É aquele que nunca cessa de buscar o conhecimento e aprender, além de dedicar-se bastante. (S5Elv)
Aquele que tem o desejo de aprender a mesma [LI], e para isso que esteja disposto a aprender se dedicar, não temendo os desafios da língua e não se importando em cometer erros, não se limitar apenas a sala de aula e àquilo que o professor passa, buscando assim, em outras fontes, aprender a língua. (S5G)
Aquele que busca ir além do que é exposto em sala, busca ir além, pesquisa, corre atrás, etc. (S5Jac)
Um aprendiz comprometido com suas escolhas, ele precisa facilitar seu próprio percurso, isso envolve dedicação. (S5Jan)
8º semestre
Um bom aprendiz de língua é aquele que descobre a sua melhor forma de aprender, e claro, é aquele que se dedica e sempre busca novas maneiras de adquirir conhecimento, não se limitando a estudar apenas nas aulas de curso de inglês ou até mesmo na universidade. (S8B)
Um bom aprendiz de língua é aquele que almeja ser autônomo. Autonomia exige certos critérios essenciais, tais como: estratégias cognitivas e metacognitivas (planejamento de estudos e análise da língua juntamente com seu uso), motivação, conhecimento sobre o aprendizado da língua, suporte externo e consciência. (S8F)
Um bom aprendiz de língua precisa querer aprender e precisa gostar do idioma. [...] um bom aprendiz de língua precisa encontrar a maneira que ele se sente mais a vontade de aprender, seja anotando num caderninho, traduzindo suas músicas favoritas, assistindo seus filmes sem legenda, etc. Cada um vai encontrar o melhor meio de aprender. (S8G)
Um bom aprendiz de língua é curioso, quer aprender palavras novas e faz de tudo para estar informado das novidades que aparecem. Um bom aprendiz de língua procura melhorar as suas habilidades, estudando da forma que lhe é mais fácil de aprender. (S8L)
Aquele que é mais curioso do que o comum, que deseja saber de tudo, que dá atenção a todos os detalhes da língua e se preocupa em desenvolver bem as quatro habilidades, sem focar em uma só. (S8J)

Fonte: própria autora.

Como pôde ser visto, independente do semestre em que o sujeito se encontra, todos podem contribuir para a ampliação da definição do que seja “um bom aprendiz”, muitas vezes até de forma ideal, mas como o informante se vê? Para tal, foi feita a pergunta de número 10, a seguir:

Pergunta 10: Você se considera um bom aprendiz de língua? Por quê?

No caso dos sujeitos do primeiro semestre, houve duas respostas “não”, quando os sujeitos respondem que “deixa muitas coisas interferirem no seu tempo” e que “pretendo melhorar”. Isso mostra uma conscientização acerca do seu papel, mas ainda não demonstra atitudes para uma melhora. Houve também uma resposta “sim”, com a ressalva “Quando eu quero consigo” que, na verdade, funciona mais como um “não”, pois ele ainda está

começando a repensar a sua postura, não demonstrando firmeza. E, finalmente, dois “sim”: eles se consideram bons aprendizes por buscarem “outras ferramentas para ampliar o conhecimento”.

No terceiro semestre, houve também duas respostas “não”, quando os sujeitos afirmaram possuir “falta coragem” e ser “preguiçosa”. Um informante respondeu “às vezes”, porém sem justificativa, que se pode inferir como um não. Duas respostas foram “sim”, isto é, uma afirmando que consegue estudar “sozinha”, significando que não depende da professora o tempo todo, e a outra “pelas conquistas obtidas”, significando que está se tornando um “melhor aprendiz”.

No quinto semestre, dois sujeitos estão a caminho de se tornarem “bons” aprendizes, quando expressam: “Só me falta um pouco mais de tempo para me dedicar ainda mais a língua e me tornar melhor” e “Acho que poderia ser melhor”. Registrei três “sim”. Apesar de dois sujeitos não justificarem as suas respostas, pela justificativa do terceiro que afirma que parte do que aprendeu foi por mérito próprio, significa que a partir do quinto semestre a aprendizagem não se limita somente a sala de aula.

Por fim, no oitavo, todos os sujeitos responderam “sim”. Somente um não justificou, os outros, no entanto, afirmaram: “[me] dediquei bastante”, “Eu sou autônomo e, por isso, tenho plena consciência do que contribuí para o meu aprendizado”, “se atingi uma boa fluência, é porque devo ter sido uma boa aprendiz”, “porque eu aproveitei cada instante desse sofrimento para convertê-lo em aprendizado ao invés de uma razão para desistir”.

Diante disso, percebo que ao longo dos semestres os sujeitos vão se conscientizando das suas conquistas linguísticas e, como consequência, passam a ter uma melhor compreensão de si mesmos e, assim, fazem uma melhor avaliação das suas aprendizagens.

Em seguida, exponho o quadro 16 com as respostas obtidas para a questão 9:

Quadro 16 – Resposta à questão 10: Como o aluno se vê

SIM ou NÃO	JUSTIFICATIVA
(S1B) SIM.	Sim, pois eu busco outras ferramentas para ampliar meu conhecimento, e eu estou sempre descobrindo novas palavras, expressões etc.
(S1I) NÃO.	Ainda não, pois deixo que muitas coisas interfiram no meu tempo. E impossibilitem meu contato diário com o idioma.
(S1G) NÃO.	Infelizmente a resposta é não. Não ainda, pra ser otimista. Pretendo melhorar, e acredito que posso.
(S1J) SIM.	Quando eu quero consigo ser, mas no geral sim.

(S1S) SIM.	Considero que sim
(S3E1) NÃO.	Pois a coragem me falta.
(S3Ev) NÃO.	Não muito. Como já disse me acho preguiçosa para aprender o inglês. Não busco muitas informações fico ali, aprendendo só em sala de aula.
(S3R) Às vezes.	Não justificou a resposta.
(S3Wa) SIM.	Me considero por me basear nas conquistas obtidas por mim em um período de tempo considerável e pela avaliação dos meus professores das línguas que já me propus a aprender.
(S3Wi) SIM.	Se eu considerar meu aprendizado sozinha, estudando para mim, sim sou uma boa aprendiz.
(S5Elm) SIM.	Não justificou a resposta.
(S5Elv) SIM.	Não justificou a resposta.
(S5G)	Só me falta um pouco mais de tempo para me dedicar ainda mais a língua e me tornar melhor.
(S5Jac) SIM.	Sim, pois sei que parte do que aprendi foi por mérito próprio, já que tive que correr muito atrás para acompanhar o ritmo da [nome da universidade], já que quando entrei não sabia praticamente nada de inglês.
(S5Jan)	Acho que poderia ser melhor.
(S8B) SIM.	Acho que de razoável para bom. Isso porque me dediquei bastante durante os primeiros anos.
(S8F) SIM.	Eu sou autônomo e, por isso, tenho plena consciência do que contribui para o meu aprendizado. Conheço bem a minha estratégia predominante de aprendizado e foco no desenvolvimento da mesma.
(S8G) SIM.	Sim, se atingi uma boa fluência, é porque devo ter sido uma boa aprendiz. Temos que admitir quando não somos também.
(S8L) SIM.	Não justificou a resposta.
(S8J) SIM.	Primeiro porque eu tive de sofrer muito para conquistar o conhecimento da língua que hoje tenho. Depois, porque eu aproveitei cada instante desse sofrimento para convertê-lo em aprendizado ao invés de uma razão para desistir. Me orgulho das muitas noites perdidas para traduzir a <i>Grammar Dimensions</i> para compreender a aula no dia seguinte. Enfim, acho que fui curioso o bastante e segui os conselhos e instruções dos meus mestres.

Fonte: própria autora.

Na quinta e última parte do questionário, solicitei aos sujeitos que expressassem seus sentimentos em relação à escrita de uma narrativa de aprendizagem, de acordo com a seguinte pergunta:

Pergunta 11: Escrever a narrativa de aprendizagem de inglês, de alguma forma, contribuiu para que você refletisse sobre seu processo de aprendizagem? Em caso negativo, Por quê? Em caso afirmativo, de que modo?

Com exceção de um “não” de S3Wi, os demais informantes responderam “sim”. Ao narrar, o sujeito tem a oportunidade de refletir sobre o seu processo educacional como um todo. Isso é exemplificado nos excertos seguintes:

Refletir sobre a própria prática é fundamental para quem não quer incorrer nos mesmos erros (S1I).

Pude refletir alguns momentos que eu poderia ter feito melhor ou até mesmo aproveitado mais (S1S).

Refletir sobre nossas práticas pode trazer algumas mudanças de atitude, pois nos damos conta que não estamos aproveitando bem as oportunidades que nos surgem durante a graduação (S3R).

Me fez refletir sobre meu aprendizado e o quanto ele é fundamental para me formar e ser uma boa profissional (S5Elv).

E ao focar na aprendizagem da língua inglesa, objeto deste estudo, o sujeito tem a oportunidade de repensar práticas e rever as suas atitudes diante da aprendizagem desse novo idioma, como é possível notar nos trechos abaixo:

Ao esboçar a narrativa, fiquei traçando mentalmente a minha trajetória de aprendizagem em inglês (S5Jan).

Através da minha narrativa pude lembrar todo o meu processo de aprendizagem e perceber que se eu não tivesse me dedicado o tanto que me dediquei certamente meu conhecimento atual da língua inglesa seria bastante inferior (S8B).

Ao escrever a narrativa de aprendizagem de inglês pude perceber os pontos positivos e negativos do meu processo de aprendizagem (S8L).

Como pôde ser visto, mediante as respostas na íntegra, no quadro 16, ao narrar as suas experiências de aprendizagem de língua inglesa, os sujeitos rememoraram fatos desde a infância, quando tiveram seus primeiros contatos com o idioma. No exercício dessa escrita,

traçaram suas trajetórias e, ao mesmo tempo, refletiram sobre o processo de ensino-aprendizagem que percorreram, observando as suas conquistas e os desafios. Nessa linha de pensamento, segundo Paiva (2005), as narrativas conferem significados a contextos de aprendizagem na perspectiva dos aprendizes, uma vez que são eles que explicam como aprenderam e/ou ainda estão aprendendo o idioma.

Isso aponta para o princípio de continuidade, na perspectiva de Clandinin e Connelly (2000), que discutem a inter-relação contínua da experiência temporal. A continuidade diz respeito à relação entre as experiências presentes, passadas e futuras, como ressaltado anteriormente. Assim sendo, as experiências dos sujeitos passeiam no tempo através das histórias que esses sujeitos viveram, repercutindo nas suas atitudes e comportamentos na universidade.

O quadro 17, a seguir, apresenta as respostas dos informantes sobre os seus sentimentos ao escreverem a narrativa de aprendizagem:

Quadro 17 – Resposta à questão 11: A escrita de narrativas

SIM ou NÃO	JUSTIFICATIVA
(S1B) SIM.	Eu pude ver que a vontade de estudar inglês surgiu quando eu ainda era criança, e que com o tempo, a minha dedicação para aprender foi aumentando.
(S1I) SIM.	Foi interessante lembrar meus tempos de escola e diagnosticar meu comportamento no processo de aprendizagem do inglês. Constatei que tudo poderia ter sido bem diferente. Constatei também em minha própria vivência a importância do estímulo certo para desencadear o interesse em aprender. Refletir sobre a própria prática é fundamental para quem não quer incorrer nos mesmos erros.
(S1G) SIM.	Acho que eu nunca tinha parado pra pensar em meu aprendizado do inglês. Foi bom pois eu vi onde errei, e no que foi bom, eu sei por que foi. Deu pra ver onde devo me dedicar mais, que é nos pontos que me ajudaram, e também o que devo mudar, que são os pontos que me prejudicaram. Tudo isso é muito proveitoso e será daqui em diante.
(S1J) SIM.	Sim, pois eu me vi mais uma vez animado, é isso que eu quero pra minha vida e vou lutar por isso, não importando o que me digam.
(S1S) SIM.	Contribuí de forma positiva, pois pude refletir alguns momentos que eu poderia ter feito melhor ou até mesmo aproveitado mais.
(S3E1) SIM.	[Não justificou]
(S3Ev) SIM.	Foi bom, porque eu consegui expor os meus problemas e também as minhas conquistas. Mostrou-me o quanto eu tenho que buscar para ser um bom falante da língua. E que isso depende mais de mim do que dos outros.
(S3R) SIM.	Sim, contribuí. Refletir sobre nossas práticas pode trazer algumas mudanças de atitude, pois nos damos conta que não estamos aproveitando bem as oportunidades que nos surgem durante a graduação.
(S3Wa) SIM.	Pois tal narrativa nos faz refletir quais profissionais tem se ocupado com o ensino da Língua Inglesa de modo sério e nos leva ao seguinte questionamento: Aqueles que não atuam seriamente, o que os incentiva a levar a diante um trabalho tão medíocre?

(S3Wi) NÃO.	Não, pois eu já vinha pensando nesse processo ao longo dos últimos semestres, depois que o inglês se tornou um pesadelo na graduação.
(S5Elm) SIM.	Sim, porque fez com que eu refletisse sobre o caminho que trilhei até chegar aqui.
(S5Elv) SIM.	Foi importante porque me fez refletir sobre meu aprendizado e o quanto ele é fundamental para me formar e ser uma boa profissional.
(S5G) SIM.	Sim, afinal me fez recordar todo caminho que percorri para chegar até onde estou hoje e quanto caminho tenho pela frente para trilhar que me fará melhor como estudante da língua inglesa.
(S5Jac) SIM.	Sim, pois com a narrativa pude refletir sobre como tenho evoluído e como foi importante eu não ter desistido e enfrentado as situações que entrar em curso que exija que você saiba inglês, propõe.
(S5Jan) SIM.	Sim, ao esboçar a narrativa, fiquei traçando mentalmente a minha trajetória de aprendizagem em inglês. Os muitos desafios, insucessos, sucessos, os altos e baixos durante os semestres; o que me fez e me faz continuar é pensar mais à frente, no momento me preparo para superar etapas.
(S8B) SIM.	Sim, pois através da narrativa pude buscar na memória coisas que não estavam tão vivas na minha mente. Através da minha narrativa pude relembrar todo o meu processo de aprendizagem e perceber que se eu não tivesse me dedicado o tanto que me dediquei certamente meu conhecimento atual da língua inglesa seria bastante inferior.
(S8F) SIM.	Com certeza essa resposta é afirmativa. Ao responder as perguntas, você se surpreende com o background que você teve, e o quanto ele foi importante para a sua constituição. Também é interessante a dimensão da propriedade que você adquire para tratar de tais questões, refletir, discutir, o que não deixa de ser, de certa forma, produção de conhecimento.
(S8G) SIM.	Sim, claro. Quando comecei a escrever a narrativa estava no final do curso de Letras Modernas e dizia que não queria mais esse negócio de faculdade, porque era muito cansativo e estressante. Agora, vejo que tudo o que passou só contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional, e por isso pretendo continuar a estudar no mestrado, metodologias para o ensino de língua inglesa, porque gosto de ser professora de idiomas e quero passar a conhecer mais sobre a filosofia desse campo de estudo.
(S8L) SIM.	Ao escrever a narrativa de aprendizagem de inglês pude perceber os pontos positivos e negativos do meu processo de aprendizagem. O principal ponto negativo é a questão de eu não participar das aulas, ficar calada o tempo todo, respondendo somente as perguntas que eram feitas diretamente a mim. Um dos pontos positivos é o meu estudo diário em casa, o qual tenho que retomar, pois quando vou para a aula entendo melhor os assuntos. Então, escrever sobre o meu processo de aprendizagem contribuiu muito, pois o que não exponho em sala de aula (minhas dificuldades, por exemplo) pude expor na escrita, a qual tenho mais facilidade de expressão.
(S8J) SIM.	É legal voltar um pouco ao passado para avaliar o antes, durante e depois. Hoje posso valorizar todo o aprendizado alcançado porque sei o quanto ele me custou. É sempre muito motivador saber que já enfrentamos grandes desafios e vencemos. E é claro que isso serve para apoiar os nossos alunos quando os vemos em situações semelhantes. Enfim, foi muito bom relatar um pouco das minhas experiências.

Fonte: própria autora.

5.3 ANÁLISE DOS REGISTROS ETNOGRÁFICOS

Por considerar a sala de aula como um espaço de imprevistos, incertezas e conflitos (BAKHTIN, 1986; SOUZA, 1995), decidi, portanto, pelos instrumentos “observação de aulas e observações extraclasse” como forma de buscar o entendimento sobre a cultura de aprender e como ela se materializa nas aulas. Assim, esta seção se inicia pela descrição e análise das (1) observações em classe e, em seguida, (2) das observações das atividades extraclasse. Começo, então:

(1) Observações em classe

Conforme já detalhado no capítulo 2, sobre o percurso metodológico, os sujeitos foram observados durante quatro aulas geminadas em suas respectivas salas de aula (turmas de língua inglesa do 1º, 3º, 5º e 8º semestres). A descrição das observações seguirá a ordem cronológica dos semestres. No que se refere às professoras, serão usados os pseudônimos: “Suria”, para se referir à professora do primeiro e terceiro semestres; “Carla” para se referir à professora do quinto semestre e “Jenny” para a do oitavo. Ressalta-se que as menções feitas em relação às atividades desenvolvidas pelas três professoras visam mostrar a receptividade e/ou interação entre os alunos e a aula e não realizar juízo de valor sobre a professora, uma vez que esta pesquisa tem o aluno como foco principal.

A seguir, será apresentada a descrição e análise das aulas do primeiro semestre.

Observações no primeiro semestre

1º dia: 17 de julho de 2012: aulas 1 e 2

Disciplina	Horário	Professora	Ementa da disciplina
Língua Inglesa I	14:40 – 16:30	Suria	Iniciação à expressão oral e escrita em inglês, com base no uso funcional da língua na prática das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), com ênfase na fluência.

Início esta seção com uma breve descrição das condições físicas da sala de aula do primeiro semestre. Havia no centro uma mesa, um quadro de lousa branco e um *notebook* acoplado a um aparelho de *datashow*. Os alunos, à medida que entravam na sala, sentavam-se da forma que desejavam, preferindo ficar bastante próximos uns dos outros, formando

grandes filas na horizontal. Era um espaço grande e arejado com enormes janelas, não havendo a necessidade de ligar o ar condicionado, devido ao clima agradável daquele dia. Havia quinze alunos, sendo cinco deles informantes desta pesquisa.

A professora chegou pontualmente às 14:40, mas não havia alunos em classe. Cinco minutos depois, surgiu o primeiro aluno. Os cinco voluntários deste estudo chegaram às 14:48, a saber, S1B, S1I, S1G, S1J e S1S. Suria cumprimentou os alunos e informou que no final da aula ela me apresentaria e explicaria para eles o motivo da minha presença em classe, quando todos eles já estivessem presentes, evitando-se, assim, a repetição do propósito da minha estada em classe.

Como atividade de aquecimento da aula, a professora (P) começou a conversar com os alunos em inglês, como forma de trazê-los para uma atmosfera de aula de língua. Suria começou perguntando: *How are you, kids?* A informante S1I procurou manter uma conversa com a professora.

S1I: *Tired.*

P: *What have you done to be so tired?*

S1I: Estou com a garganta inflamada.

P: *You have a sore throat! Did you have any medicine? Tea? Lemon?*

S1I: Cebola com sal [...].

O diálogo continuou com a professora falando em inglês e S1I respondendo em português. Percebo claramente que S1I entende o que Suria pergunta, mas tem dificuldade em responder na língua inglesa, fazendo uso da língua portuguesa para a interação com a professora. Em decorrência do hábito da professora em falar em língua inglesa, a informante já consegue entendê-la, mas por causa da pouca prática nos ensinamentos fundamental e médio, S1I não demonstra ter vocabulário suficiente para manter a conversação. Entendendo isso, Suria permitiu a troca de códigos entre língua materna e estrangeira.

Em seguida, a professora fez a leitura de um texto intitulado “*Edible insects*” e pediu para os alunos ouvirem cuidadosamente.

Figura 1 – Texto *Edible insects*

<p>For Your Information: Edible insects</p> <p>Insects are used as food in some cultures of South America, Africa, Asia, and Australia, while in other cultures eating insects is uncommon or even taboo. Over 1,200 kinds of insects are eaten, most commonly grasshoppers, crickets, ants, tarantulas, and scorpions. In some situations,</p>

they are eaten for the nutrients they contain, and in others they are used as a condiment or snack. One problem with eating insects is that their bodies can contain a high concentration of pesticides. Today, foods containing insects (such as gourmet chocolates) can be ordered online, and there are even web sites with recipes for cooking insects.

Fonte: coletado pela autora durante a 1ª aula da professora Suria.

Suria fez uma atividade de compreensão oral e, para tal, foi necessária a repetição da leitura várias vezes, pela dificuldade de os sujeitos compreenderem “de ouvido” o conteúdo do texto lido. Percebendo que eles não compreendiam muito bem, ela fez uso da língua portuguesa para enfatizar que os alunos deveriam se esforçar mais em relação ao estudo do idioma. Suria usou frases do tipo: “Se não se esforçarem agora no primeiro semestre vão sentir dificuldades nos 3º e 4º semestres”. Esse conselho, de certa forma, se tornou um conflito, pois foi perceptível o medo nos olhos dos aprendizes. Ou seja, apesar da professora tentar ajudar os alunos com esse tipo de conselho, as dificuldades enfrentadas por eles iam muito além da questão de “esforço”. Em outras palavras, eles não estavam preparados para se ajudarem de forma eficaz no próprio processo de aprendizagem, uma vez que lhes faltava maturidade para a escolha de estratégias na tomada de atitudes autônomas.

Percebendo essa dificuldade com a habilidade de compreender, a professora entregou o texto escrito e pediu para que eles lessem e estudassem o vocabulário em casa para ser retomado na aula seguinte. Em seguida, sugeriu *sites*, como por exemplo, o “livemocha.com” para que os alunos estudassem e praticassem a língua. Estudiosos, tais como Holec (1981), Wenden (1991), Little (1991), Dickinson (1987, 1994), Sheerin (1997), Benson e Voller (1997), Benson (1997, 2001), Scharle e Szabó (2000), compartilham uma mesma filosofia, segundo a qual há a necessidade de ajudar o aprendiz a desenvolver sua autonomia na aprendizagem para que ele possa se tornar bem sucedido na língua-alvo.

Nessa direção, Paiva (2009, p. 35) enfatiza que “o professor não é responsável pela aprendizagem do aluno, mas pode ajudá-lo a ser mais autônomo”. Observo que Suria compartilha dessa visão também, pois mostrou preocupação em ajudar os sujeitos no desenvolvimento da autonomia e para tal, além da sugestão de *sites* nos quais o sujeito pode escolher o quê, quando e como deseja estudar, ela problematizou sobre o pouco tempo que eles têm durante as aulas para sanar as deficiências linguísticas que eles têm nas quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), na tentativa de levá-los a um amadurecimento quanto à responsabilidade extraclasse. Como é notório, o aluno não aprende a língua ficando restrito às atividades de sala de aula, por melhores que elas sejam.

Pelo que fora visto nas observações subsequentes, esse discurso de Suria ainda seria repetido à exaustão para que começasse a fazer sentido para os sujeitos, pois “tornar-se responsável pela própria aprendizagem” era algo ainda muito novo para eles. Em meio a tudo isso, os sujeitos se sentem assustados pela necessidade de uma mudança de atitude em relação a eles mesmos. Essa é uma situação conflituosa, pois, por um lado, começa o desenvolvimento da percepção acerca do papel estudantil nesse processo, mas, por outro, ainda não é possível ter uma postura diferente. Isto é, essa sensibilização não gera automaticamente a mudança de atitude, mas certa apreensão.

Terminada a atividade com o texto “*Edible insects*”, a professora perguntou para a classe “*Did you do the homework?*”. O dever de casa consistia em responder a algumas questões de um texto intitulado “Amish People”, do livro-texto “*Grammar Dimensions 1*”.

Da atividade proposta na aula anterior como dever de casa, quatro sujeitos participantes da pesquisa a fizeram. Somente SIG não executou a tarefa e, então, não conseguiu responder às perguntas da professora. Assim sendo, Suria voltou a sua atenção para esse sujeito e demais alunos que não fizeram a tarefa e, em seguida, disse: “Vocês não conseguem responder ao exercício porque não leram o texto em casa”, e voltou a acentuar a importância do estudo extraclasse. SIG não respondeu à professora, ficando calado. Como é notório, o silêncio fala muito.

Sabe-se que é muito difícil promover a inclusão de alunos com dificuldade de interação. Em aulas de línguas estrangeiras o silêncio é mais problemático que em outras disciplinas pelo fato de que a língua é “duplamente meio e fim, falar/interagir é demonstração de dupla competência: de que o aluno está adquirindo/construindo conhecimento de língua e de conteúdo” (ASSIS-PETERSON; SILVA, 2009, p. 94).

Com essa postura de passividade verificada, observar os sujeitos do primeiro semestre não foi missão fácil, justamente porque o aprendiz no início do curso é muito silencioso e isso dificulta a observação. Contudo, por mais contraditório que seja, esse silêncio soa alto. De acordo com Assis-Peterson e Silva (2009, p. 96), o ideal seria “se o professor proporcionasse mais tempo ao aluno para responder às suas perguntas, [desse modo] poderia haver a participação [do aluno]”. Isso foi observado em classe. Suria passava muito tempo da aula na tentativa de se aproximar dos sujeitos por meio de perguntas abertas, por serem as “mais propícias a promover participação e negociação de sentido do que outras (perguntas didáticas)” (ASSIS-PETERSON; SILVA, 2009, p. 96). Mas, mesmo assim, o silêncio ecoou alto.

Terminado esse exercício, a professora começou uma nova lição do livro-texto sobre os tópicos gramaticais “*some* e *any*”. Para dar início à atividade, Suria perguntou “*Who would like to go to the board and explain about the difference between some and any?*”. Todos ficaram calados. Depois de um período de silêncio, para “quebrar o gelo”, a professora disse em português: “Eu já falei que não dou ponto para ninguém, mas que tiro”. Todos riram. O bom humor de Suria, expresso em língua materna, revela a necessidade da interação na língua do aluno como forma de aproximação professor/aluno e aluno/aluno. Esse pensamento é apoiado por Assis-Peterson e Silva (2009, p. 105) quando dizem que “o uso estratégico da língua materna em sala de aula é também um recurso a assegurar um ambiente de aproximação social e conseqüente aprendizagem”.

O silêncio continuou. A professora, então, perguntou “*Who studied at home?*” e enfatizou em língua portuguesa: “você se lembra de que eu sempre peço para que estudem a lição antes do dia da explicação, para que tenham mais facilidade e familiaridade com o tópico gramatical no dia da aula? *So, who studied at home?*”.

Do universo de quinze alunos, somente três responderam que tinham estudado, a saber, S1S, S1I e uma aluna não voluntária da pesquisa. Com essa atividade, ficou nítida a falta de hábito do estudo em casa pela maioria dos sujeitos e dos alunos como um todo.

A professora repetiu a pergunta e acrescentou algo: “*Who would like to go to the board and explain about the difference between some and any? You’re learning how to teach English. You have to practice*”.

O silêncio continuou! O aluno não sabe como agir da maneira que a professora espera que ele aja. Nessa direção, Scharle e Szabó (2000, p.4) enfatizam que autonomia e responsabilidade estão inter-relacionadas e enumeram três fases que fazem parte do desenvolvimento desse processo.

1. Na primeira fase deve haver um processo de “conscientização”, em que o aprendiz tem de se tornar consciente da diferença que sua contribuição pode proporcionar à natureza do processo de aprendizagem de línguas.
2. Na segunda fase ocorre a “mudança de atitude” no momento em que os alunos precisam assumir práticas bem estruturadas quanto às suas novas atitudes como aprendizes responsáveis.
3. Na terceira fase, “troca de papéis”, o aluno estará pronto para assumir o controle de algumas tarefas do professor e apreciar tal liberdade, que advém do crescimento da própria responsabilidade.

Foi observado, então, que o aluno do primeiro semestre ainda se encontra no início da primeira fase, denominada pelas autoras como processo de conscientização. No entanto, a professora esperava deles, nesse momento, uma postura de fase 3, troca de papéis, já que estão em um curso de licenciatura e não um bacharelado. Mas a realidade é outra; e isso gerou mais um conflito em classe.

Após um silêncio significativo, S1S se voluntariou. Ele disse, em língua portuguesa, que não iria até o quadro e que explicaria da própria carteira. A professora pediu que ele tentasse explicar em língua inglesa e com o livro fechado. S1S tentou fazê-lo e, à medida que o informante ia explicando o assunto, a professora escrevia no quadro o que S1S dizia. Quando S1S terminou, a professora reforçou a explicação, indo além daquelas encontradas pelo informante no livro.

Depois da exposição oral de Suria, sobre o tópico gramatical da lição (*some; any*), objetivando trabalhar com os alunos de forma mais comunicativa e buscando uma maior interação, a professora pediu para que abrissem o livro na página 74 e, paralelamente, mostrou seis gravuras, sendo cada uma de uma pessoa diferente. Ela pediu, em inglês, para que eles olhassem atentamente para aquelas pessoas. Na referida página, eles iriam encontrar a descrição de cada uma das pessoas. Com esse exercício, Suria conseguiu a atenção total dos alunos, uma vez que eles ficaram bastante interessados nos estímulos visuais trazidos pela professora para complementar os exercícios do livro-texto.

Em seguida, Suria apresentou uma revista, edição da “Veja”, com uma foto do apresentador global Luciano Hulk (do programa de televisão chamado “Caldeirão do Hulk”). Ela descreveu o apresentador sem que os alunos soubessem de quem ela falava. Após a descrição, tentaram adivinhar o nome dele. Ela fez isso com vários outros artistas famosos, bastante conhecidos na mídia brasileira.

Com esse exercício, a atenção de todos os sujeitos foi total, consistindo no momento da aula de maior interesse e participação. A interação foi motivada pelo fato de ligarem a sala de aula com a vida fora dela, ao trabalharem com pessoas reais e não personagens fictícios do livro-texto. Assim, a sala de aula deixa de ser concebida como um local fora do mundo e os sujeitos sentem-se mais motivados para quebrarem o silêncio, pois eles têm algo para acrescentar à aula com o seu conhecimento de mundo.

No final da aula, fiz a minha apresentação à turma e solicitei voluntários para esta pesquisa. Os que concordaram assinaram o termo de livre consentimento (APÊNDICE A), já mencionado no capítulo sobre a metodologia.

Ressalto que, como ainda não sabia quem seriam os voluntários desta pesquisa, no início da primeira aula observei os quinze alunos, anotando os seus nomes em minhas notas de campo (APÊNDICE G), quando a professora realizou a chamada. No entanto, as notas referentes aos não voluntários foram descartadas.

2º dia: 19 de julho de 2012: aulas 3 e 4

Disciplina	Horário	Professora	Ementa da disciplina
Língua Inglesa I	13:00 – 14:10	Suria	Iniciação à expressão oral e escrita em inglês, com base no uso funcional da língua na prática das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), com ênfase na fluência.

A aula 3 começou com a presença de 7 alunos e, à medida que ela se desenvolvia, os demais iam chegando. A professora retomou o texto da aula anterior, “*Edible insects*”, e perguntou para os alunos se eles o leram em casa, como se segue:

P: *Did you read the text “Edible insects” at home? What vocabulary did you learn?*

S1B: Eu não sabia o que era “*snack*”.

S1J: Eu não sabia o que era “*grasshopper*”.

S1S: Eu não sabia “*cricket*”.

P: *Did you look up for snack?*

S1S: Yes, “*merenda*”.

P: *Did you look up for grasshopper?*

S1B: Yes, “*gafanhoto*”

P: *Did you look up for cricket?*

S1J: Yes, eu não sabia que era grilo.

Os sujeitos continuaram usando a língua portuguesa. Isso significa que os sete anos do ensino fundamental e médio não os preparou para uma conversação na língua inglesa, mesmo que de forma elementar. No entanto, eles se mostraram interessados em aprender vocabulário e a professora, elemento encorajador em classe, aproveitou para ajudar na expansão desse vocabulário, acrescentando mais palavras como “*fly*” e “*ant*”, por exemplo, e tentando retirar mais palavras do vocabulário passivo deles.

Além de trabalhar com o vocabulário, a professora revisou a estrutura do texto, ao fazer perguntas para os alunos sobre, por exemplo, o plural dos substantivos encontrados no texto. Ela destacou dois substantivos: *body* (ies) e *boy* (s) e perguntou sobre a diferença entre eles. Percebi que o estudo gramatical contextualizado ajuda na compreensão do texto.

A atividade “*Edible insects*” terminou com a última leitura, realizada pela professora. Suria, como forma de continuar a ampliação do vocabulário e praticar a compreensão oral, contou a história de como ocorre a formação de uma pérola dentro da uma ostra. Todos os alunos prestaram atenção, tentando compreender o que a professora dizia em inglês. Em seguida, ela repetiu, pacientemente, todo o procedimento (passo a passo) realizado com o texto “*Edible insect*”, sempre na tentativa de proporcionar momentos de diálogo.

Para Rajagopalan (2009a, p. 12), “dialogar” é uma palavra chave na discussão sobre ensinar e aprender línguas. Para o autor, ensinar é uma espécie de ‘dialogar’. E que não pode ser confundido com ‘pregar’, pois

Quem ensina, no sentido mais nobre do termo, usa o diálogo para trocar ideias com seus discentes com o único intuito, não de colecionar seguidores fiéis, mas de capacitar-lhes para a vida, ajudar-lhes a pensar por conta própria e até para um dia vir a contrariar seus próprios ensinamentos. Porque é apenas dessa forma que o conhecimento avança: construindo em cima do que já foi estabelecido e, se necessário for, derrubando-o a fim de dar lugar para uma nova edificação (RAJAGOPALAN, 2009a, p. 12).

Apesar de todo o esforço da professora em construir um diálogo coerente com a ementa da disciplina que se propõe a “praticar as quatro habilidades com ênfase na fluência”, verifiquei que os sujeitos do primeiro semestre depositavam na professora uma cota de responsabilidade muito grande sobre a aprendizagem. Eles ainda não compreendem o seu importante papel como agentes catalisadores do próprio processo de aprendizagem.

Ciente desse saber freireano, afirmo que os sujeitos precisam ser despertados por meio de experiências estimuladoras. Nessa direção, Suria avisou que deixaria uma história, “A bela adormecida”, na pasta da Xerox, para que eles a reproduzissem para uma leitura posterior. Isso é mais uma forma de incentivar tomadas de decisões e de responsabilidade.

Dando continuidade à aula, Suria incentivou a prática da escrita em língua inglesa com a proposta de uma redação intitulada “*My dream life*”. Os sujeitos teriam de entregar o texto já pronto naquela mesma aula. Somente S1G não fez o exercício proposto. A professora pediu para que ele fizesse o texto naquele momento. Ele teria somente o tempo das apresentações dos colegas e assim que terminassem seria sua vez. S1G fez o seu texto, do jeito que pôde, mas verifiquei claramente que foi um momento bastante tenso para ele.

É interessante ressaltar que antes de iniciar uma lição nova, já na aula 04, a professora tinha pedido para os alunos estudarem previamente em casa, como forma de terem maior participação em classe. Assim, Suria perguntou: “*Did you take a look at lesson 6? What is it*

about?”. Somente um informante (S1J) estudou a lição em casa, como a professora pedira. S1J respondeu: “*I learned the plural of this... these, and the plural of that...those*”. Nesse momento, a professora retomou aquela fala, em português, sobre a importância de se estudar previamente em casa.

Constato, portanto, que os informantes não possuem a cultura de estudar a lição antes do dia da aula e, assim, perdem uma boa oportunidade de interação com a professora e com os colegas, uma vez que aproveitariam muito mais da aula com a discussão de outros aspectos da língua que lhes interessasse naquele momento.

Diante disso, Suria retomou a questão sobre a necessidade de se estudar em casa e sugeriu um novo *site* (www.engvid.com) para seus estudos, que contém vídeos com aulas em língua inglesa sobre os mais diferentes temas e tópicos gramaticais. Ela não somente falou sobre o *site*, mas mostrou no *datashow* como manipular as várias ferramentas dentro desse endereço eletrônico. Em seguida, ela mostrou um vídeo, retirado do www.engvid.com, sobre o tema da aula, que consistia em uma aula na qual o professor explanava sobre os pronomes demonstrativos: *this/that/these/those*. Isso é interessante para a diversificação do *input* em classe, quando outro professor – o do vídeo – assume o papel em classe. Nesse momento da aula, os informantes mostraram-se interessados e prestaram atenção ao vídeo. Acredito que esse interesse seja fruto da diversificação de estímulo trazido pela professora.

No final dessa aula, quando questionados por Suria sobre dúvidas, eles ficaram em silêncio novamente. Ela, então, explicou sobre a tarefa para casa que eles deveriam realizar para a aula seguinte. A professora pediu que eles apresentassem uma piada, que tivesse algum tipo de pronome demonstrativo. Com essa nova atividade, eles, além de praticarem a oralidade, aprenderiam os aspectos gramaticais da lição de forma menos mecânica, pois estariam diluídos no texto piada.

Visando aproveitar o tempo final da aula com atividades que ajudam no aprimoramento da língua-alvo, Suria avisou que para não “perder tempo” com correções de itens gramaticais, o gabarito dos exercícios seria disponibilizado nos computadores do laboratório de línguas, denominado CAALE, pelos usuários daquele espaço. A seguir, dou maiores informações sobre o CAALE/Laboratório de línguas.

A ida dos sujeitos ao laboratório objetiva, além do aproveitamento do tempo da aula com atividades mais significativas do que a correção de tópicos gramaticais, “acostumar” o aluno a frequentar aquele espaço para fomentar sua independência da professora.

Estudiosos salientam o papel importante da ajuda ao aluno para que se torne consciente da sua capacidade de autonomia, ou seja, para que ele saiba como se ajudar ao

longo do processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. Segundo Benson (1997), por exemplo, não existe autonomia sem orientações pedagógicas sobre como implementá-la, e uma dessas orientações foi traduzida na idealização de *Self-access center*. Esse termo inglês é, geralmente, traduzido como “centro de autoacesso”, “centro de aprendizagem autônoma de línguas” e, na universidade, contexto desta pesquisa, ele recebeu a seguinte nomenclatura: “Centro de Aprendizagem Autônoma de Línguas Estrangeiras (CAALE)”.

De acordo com CRUZ (2009), o CAALE é um espaço que objetiva ajudar no desenvolvimento da autonomia dos alunos de línguas estrangeiras. Ele é composto por quatro ambientes: (1) uma antessala que funciona como recepção; (2) uma sala equipada com quadro branco, carteiras, mesa, TV, vídeo, DVD player, projetor de *datashow* e um *notebook*; (3) uma sala com seis cabines, cada uma equipada com computadores conectados à *internet*; e (4) uma sala para leitura com livros e revistas em línguas estrangeiras. Assim, o CAALE permite ao aluno a oportunidade de:

- praticar a língua-alvo fora da sala de aula, em um horário flexível;
- utilizar materiais complementares;
- ter uma aprendizagem que busque atender às suas especificidades e exigências;
- desenvolver a responsabilidade pela própria aprendizagem;
- trabalhar no próprio ritmo, atendendo às necessidades individuais.

Apesar dessas vantagens do CAALE, quando Suria sugeriu que a correção dos itens gramaticais fosse realizada naquele espaço, verifiquei que os sujeitos resistiram à ideia de ir ao centro para a prática da correção de exercícios, pois eles insistiram para que a professora corrigisse todos os exercícios em classe. O que é bastante interessante, porque esse foi o único momento de postura de enfrentamento observada. Mesmo com a opção de, no laboratório, copiarem o gabarito no *pen drive* e fazerem a correção em casa, ainda assim eles se mostraram resistentes a essa ideia.

Assim, sem entender a postura de Suria em insistir na frequência ao CAALE, os sujeitos pediram para que a professora ficasse com eles durante toda a correção e Suria passou o restante da aula corrigindo os exercícios.

Mesmo que essa reivindicação não seja a melhor opção para os informantes, essa atitude é de extrema importância, pois nesse momento eles começam a se conceber como aprendizes “que têm desejos, crenças, atitudes e que constroem identidades e

(inter)subjetividades; como um ser social moldado por seu gênero, etnia, classe social, e, por processos sócio históricos e sociopolíticos” (ASSIS-PETERSON; SILVA, 2009, p. 96).

Passo agora para as observações realizadas na sala de aula do terceiro semestre.

Observações no terceiro semestre

1º dia: 17 de julho de 2012: aulas 1 e 2

Disciplina	Horário	Professora	Ementa da disciplina
Língua Inglesa III	14:40 – 16:30	Suria	Aprimoramento da expressão oral e escrita em inglês, a partir do uso funcional da língua na prática das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), com ênfase na fluência.

A sala de aula do terceiro semestre possui características físicas similares às observadas no primeiro semestre. A professora entrou em sala pontualmente às 14:40, mas os três primeiros informantes (S3Ev, S3Wa e S3El) chegaram com um atraso de 15 minutos. Assim, às 14:55, ela os cumprimentou e um deles, S3wa, antes mesmo de se sentar, foi em sua direção e perguntou: “Qual é a diferença between *could* and *could be*, professora?”. A professora respondeu ao aluno. Em seguida, ele perguntou: “And *be* e *to be*?”. A professora respondeu: “*Be* é o nome do verbo e *to be* é o verbo no infinitivo”. Às 15:00, mais cinco alunos chegaram juntos e, entre eles, mais dois informantes (S3R e S3Wi). Os demais alunos foram chegando um a um.

É relevante ressaltar que, em contraponto à pontualidade de Suria, os sujeitos chegam atrasados à aula. Nos dois primeiros horários, de 13:00 às 14:40, os cinco sujeitos frequentam aulas de literatura brasileira em outro módulo de salas de aula, assim sendo, eles têm um motivo a mais para o atraso para essa aula de língua inglesa III (LI-III), que se inicia às 14:40. Nesse caso específico, seria impossível não se atrasar, uma vez que precisam se deslocar de um módulo até o outro.

A professora deu início à aula perguntando para a classe “*How many times did you listen to the story?*”. Suria se referia a uma atividade proposta para a turma um mês antes. A atividade consistia em acesso ao *site* “<http://www.manythings.org>” para que praticassem a leitura, ao mesmo tempo em que ouviriam o texto intitulado “*to build a fire*” (ANEXO I). (<http://www.manythings.org/listen/ckmp3-fire1.html>). Para uma melhor compreensão do texto, foi recomendado que os alunos ouvissem/lessem a história quantas vezes quisessem, uma vez que seriam questionados e avaliados sobre tal texto.

S3Ev disse, em língua portuguesa, “Não entendi algumas coisas” e a professora rememorou para os alunos o fato da avaliação sobre “*to build a fire*” ter sido adiada por duas vezes, por não terem ouvido/lido a história. Assim, ela perguntou: “*Are you ready for the activity today? You were supposed to do this activity two weeks ago*”. Suria, então, avisou, em língua portuguesa, que a avaliação seria realizada, nesse mesmo dia, nos trinta minutos finais da segunda aula.

Com exceção dos sujeitos S3Ev e S3Wa, os demais informantes não estudaram, ou seja, não se prepararam para a avaliação nesse dia. Eles esperavam que a professora adiasse mais uma vez, mas Suria não concordou com o adiamento da avaliação.

Em seguida, Suria começou uma atividade de conversação com os alunos, objetivando proporcionar uma atmosfera da língua inglesa em classe, uma vez que eles haviam acabado de ter duas aulas de literatura brasileira. Vejo aqui que a dupla habilitação (português/inglês) prejudica o aluno na questão do tempo de deslocamento, bem como em relação ao tempo que a professora necessita em sala para conseguir que os alunos concentrem na língua inglesa.

Diante desse impasse, a professora tentou uma aproximação com a classe, iniciando pela pergunta “*Did you have a good weekend?*”. Mas ninguém se voluntariou. Assim, para obter a participação dos alunos, fez-se necessário que Suria dirigisse uma pergunta diretamente para alguém. Assim, cada um teria a oportunidade de falar algo sobre o que fez no final de semana. Todavia, ninguém interrompeu o colega para fazer qualquer comentário adicional, ou seja, não observei a interação aluno-aluno.

Após essa atividade, Suria realizou um exercício de compreensão oral. A professora leu um texto chamado “*Silvia’s Letter to a Friend*” (ANEXO G) e pediu para os alunos ouvirem atentamente a leitura. Depois, ela distribuiu um *handout* com doze gravuras (ANEXO H) sequenciadas de acordo com o assunto da carta. Os alunos ouviram a leitura pela segunda vez e acompanharam a leitura com as gravuras. Isso ajudou na compreensão da carta, pois eles não tinham o texto escrito.

No passo seguinte, os sujeitos, apenas com as gravuras em mãos deveriam recontar a história. Esse exercício tomou bastante tempo da aula em virtude das dificuldades encontradas pelos informantes, em especial, no que se refere às habilidades de ouvir e de falar.

Somente depois de trabalhar bastante a oralidade, os sujeitos receberam o texto escrito (carta). A professora realizou outra leitura e pediu para eles reescreverem a história em casa, sem olhar o texto escrito. Ela, então, sorrindo, disse: “*Don’t you dare to copy the text because this story is too easy for Língua Inglesa III*”. A professora finalizou dizendo em português que esse exercício foi feito como um treino para o próximo texto que eles deveriam trabalhar no

Grammar Dimensions. Suria finalizou, afirmando que “o texto do livro não é tão simplificado como este, mas a *little beyond*”.

Fica nítido, aqui, que os informantes chegaram ao curso de Letras sem os conhecimentos mínimos necessários para a compreensão auditiva e também para a expressão oral na LI, pois, como observado em classe, eles tiveram dificuldade em ouvir, em seguida, dificuldade em se expressarem oralmente. Antevendo que eles teriam dificuldade também para escrever, demandando muito tempo em sala de aula, Suria, então, propôs que a atividade fosse feita em casa.

Até esse momento da aula, observei três aspectos positivos da interação professora-sujeitos. Suria (1) tentou fazer “render o tempo” da aula, com a sugestão de atividades, que demandariam tempo em sala, para casa. (2) Aproveitou a oportunidade para sugerir *sites*, como o “live.mocha.com” na aula desse dia, para que os alunos estudassem em casa. Ela ainda disse: “Se não se esforçarem, vão sentir dificuldades no 5º e 6º semestres”. E repetiu aquelas mesmas recomendações feitas na turma do 1º semestre para enfatizar que eles deveriam se dedicar mais ao estudo do idioma. Mesmo que isso seja conflitante para os sujeitos. Além disso, (3) a professora não se limitou ao livro-texto. Ela usou vários outros recursos para complementar as atividades do *Grammar Dimensions*, a exemplo do último texto trabalhado.

É inegável que o professor não é responsável pela totalidade da aprendizagem do aluno, por isso é preciso ajudá-lo a se tornar mais autônomo a cada semestre, para que nos semestres subsequentes consiga trabalhar em favor da própria aprendizagem e da aprendizagem dos colegas. Fica evidente, até aqui, que os sujeitos do terceiro semestre precisam de muito encorajamento para o desenvolvimento de uma postura autônoma e isso foi verificado em classe pelas das atitudes da professora Suria.

Dando continuidade à aula, Suria iniciou uma nova lição sobre o *simple past* e o *past progressive*. A professora pediu para os alunos abrirem os seus livros na página da lição e falou em inglês: “*I told you to read the lesson at home. I also told you that I would ask you questions. Did you read? Study the lesson?*”.

Assim como no primeiro semestre, Suria pediu para os informantes estudarem a lição com antecedência como uma forma de nivelá-los e também estimular o estudo extraclasse. Ela solicitou voluntários, que poderiam ser os sujeitos da pesquisa ou os demais, para darem um exemplo no quadro sobre o tempo verbal “passado contínuo”. Nesse momento, após um silêncio total, S3Ev ofereceu-se como voluntário e escreveu no quadro “*I was sleeping in the class*”. Seguiu-se o seguinte diálogo:

P: *Explain it to us.* (Suria, referindo-se à frase escrita no quadro por S3Ev).

S3Ev: Quero explicar em português.

P: Explique.

S3Ev: Não sei.

P: Você disse que não sabia explicar em inglês.

S3Ev: Não sei explicar.

Retomando a teoria de Scharle e Szabó (2000), que enumera em três fases o desenvolvimento do processo de autonomia, observei que os sujeitos do primeiro semestre ainda se encontram na fase 1, que é a tomada de consciência acerca da importância do papel do aluno em relação à sua própria aprendizagem. Já em relação aos sujeitos do terceiro semestre, observei que começam a entrar na segunda fase, que é a “mudança de atitude”. Ou seja, percebi o começo dessa segunda fase, quando os sujeitos começam a assumir práticas quanto às suas novas atitudes como aprendizes responsáveis, como será descrito, a seguir, a partir do fragmento do diálogo acima entre a professora e S3Ev.

Mesmo que S3Ev ainda não saiba explicar o assunto, nem em língua portuguesa nem em língua inglesa, e somente escreva uma frase no quadro, ele já consegue tomar uma atitude. Quando a professora percebe que S3Ev fica constrangido por não saber como agir frente aos colegas e a professora, Suria começa a sua explanação sobre a lição 6, partindo dessa frase.

Assim sendo, com exceção da postura de S3Ev, verifico que apesar de já estarem no terceiro semestre, os sujeitos ainda mantêm a mesma postura de passividade, na qual esperam pela explanação da professora. Diante disso, Suria tenta ajudar na mudança dessa cultura de esperar tudo da professora, usando a estratégia pedagógica de interação, que nomeia cada aluno diretamente, buscando o diálogo. Por exemplo, quando a professora escreveu no quadro o verbo “*called*” e perguntou “*How do I know that the verb is the past tense? “Can you give me an example of an irregular verb?”*”. Com perguntas desse tipo, Suria ia conseguindo, com muita paciência, a interação em classe.

Outro exemplo dessa cultura da esperar pela ação da professora ocorreu quando Suria mencionou uma lista de verbos regulares e irregulares do livro-texto deles. É interessante destacar que eles não sabiam que no final do livro havia a tal lista de verbos. Percebendo isso, a professora pediu para que abrissem o livro, na página específica e olhassem a lista. Nesse momento, ela reforçou, em língua portuguesa, que eles não estavam fazendo a parte deles, ou seja, não estudavam a lição de antemão e nem mesmo tinham intimidade com o livro. Com isso, fica claro o fato de os sujeitos não terem essa intimidade com o próprio livro-texto. Saliento, no entanto, que se alguns deles tinham essa informação, ninguém se manifestou.

Continuando a sua explanação, com algumas perguntas (abaixo) projetadas no quadro, a professora buscou interação com os alunos, de forma que o tema gramatical “*simple past*” se tornou uma atividade dialógica.

What did you do yesterday?
What did you do Friday night?
Where were you Saturday morning?
What did you do to celebrate your last birthday?
How did you learn to speak English?

É interessante enfatizar, novamente, que muita ênfase tem sido dada, até aqui, à postura de Suria, mas isso se faz necessário, porque foi com base em sua ação que ocorreu, ou não, uma reação dos alunos. Por exemplo, ao projetar essas perguntas, Suria conseguiu trabalhar o conteúdo programático e, ao mesmo tempo, aproximar-se dos seus alunos, uma vez que quando eles tinham a oportunidade de falar de suas vidas, o clima da sala de aula se tornava mais descontraído e a interação era alcançada.

Conforme acordado no início da primeira aula, nos últimos trinta minutos a professora realizaria a atividade avaliativa sobre o texto “*to build a fire*”, que consistiu em 7 perguntas (ANEXO I).

Na avaliação, havia perguntas que exigiam a memorização de algumas informações do texto, tais como: *How many winters had the man had in Alaska?; The man was very cold and could not feel his hands. What idea did the man have to warm his hands up?* Com questões desse tipo, a professora objetivou saber se os alunos tinham lido o texto ou não. Como S3Wi não leu o texto em casa, baixou o texto “*to build a fire*” para consulta, o que não era permitido. A professora percebeu o que S3Wi estava fazendo. No entanto, não disse nada para o sujeito, mas decidiu ficar o tempo todo por perto, assim, S3Wi não conseguiu obter sucesso na sua tentativa de fazer a leitura pela *internet*.

2º dia: 19 de julho de 2012: aulas 3 e 4

A professora iniciou a aula solicitando os textos que os alunos deveriam ter produzido em casa, com base no “*Silvia’s letter to a friend*”, trabalhado na aula anterior. Saliento, aqui, que nenhum dos sujeitos, nem dos alunos como um todo, fez a atividade proposta. Assim sendo, Suria teve a necessidade de enfatizar mais uma vez que eles não poderiam limitar os

seus estudos somente à sala de aula e falou novamente acerca da importância do estudo extraclasse.

Com esse comportamento dos sujeitos da pesquisa e do grupo como um todo, que acarreta muitas “paradas” na aula, verifiquei que a professora estava atrasada no calendário em relação ao conteúdo programático. Esse atraso se devia a três fatores. O primeiro refere-se à grande quantidade de tempo que Suria precisava dispor da aula para tentar sensibilizar o aluno acerca da necessidade de responsabilizar-se sobre a aprendizagem. O segundo, ao excesso de tempo gasto em sala de aula em relação à espera da realização de exercícios que deveriam ter sido realizados extraclasse, a exemplo da produção do texto baseado em “*Silvia’s letter to a friend*” e o terceiro se refere à recusa em corrigir exercícios pelo gabarito, levando para a sala somente as dúvidas.

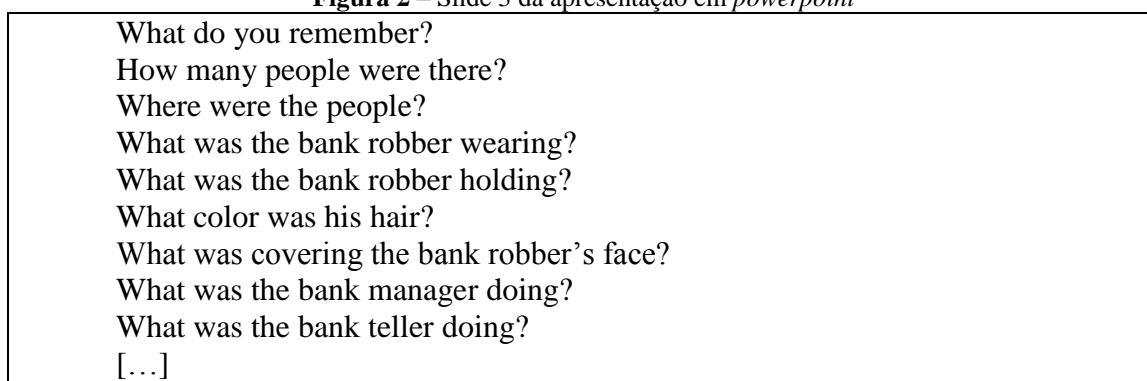
Paiva (2009, p. 35) enfatiza que “as horas na sala de aula precisam ser usadas de forma a despertar no aprendiz o desejo de ultrapassar os limites de tempo e espaço em busca de novas experiências com a língua”. Assim, esse tempo poderia ser redimensionado para a realização de outras atividades, para o aprimoramento na língua inglesa, que eles tanto precisam e, talvez, não gerando um atraso no calendário.

Em relação à atividade “*Silvia’s letter to a friend*”, a professora pediu que os alunos produzissem o texto em duplas. Esse momento de interação entre sujeitos, fez com que eles se sentissem empoderados ao perceberem que um poderia ajudar o outro a aprender. Isto é, quando um sujeito começava uma frase, o outro a concluía e assim por diante. Para Assis-Peterson e Silva (2009, p. 104), o trabalho em par é importante, pois “permite aos alunos recorrer a conhecimentos prévios, basear-se em suas experiências pessoais para que possam vivenciar o desafio de formular e defender seus pontos de vista porque o conhecimento é produto de um empreendimento coletivo”. Assim, ao recorrer a conhecimentos prévios, o indivíduo tem uma sensação de empoderamento, uma vez que possui algo para compartilhar com o colega. Essa atividade foi concluída com a apresentação da atividade pelos pares.

Para iniciar o tópico gramatical seguinte, ou seja, presente perfeito (*present perfect*) x passado simples (*simple past*), a professora, assim como no primeiro semestre, não se limitou ao que se encontrava no livro-texto. Entre as suas atividades, ela projetou alguns *slides* como forma de motivação e, também, para dar ao grupo um embasamento teórico prévio antes de começar o assunto abordado no *Grammar Dimensions*. Observei que os sujeitos estavam aquém do nível do livro-texto, apesar dos sete anos de estudos prévios. Eles não tinham domínio da estrutura da língua inglesa, o que exigia da professora, antes de iniciar a lição referente a qualquer tópico gramatical, o uso de recursos fora do livro-texto.

Suria, então, projetou o primeiro *slide* com duas perguntas. Sendo a primeira (1) “*Do you have a good memory?*”. E a segunda, “*Are you a good witness?*”. Ela pediu a opinião dos alunos. Em seguida, pediu para eles olharem para uma gravura (*slide* 2) por um minuto, para tentarem memorizar o máximo de detalhes possível, observando que não escrevessem nada que pudesse ajudar na memorização, naquele momento. Nesse *slide*, havia uma cena de um roubo a um banco, com muitos detalhes. Assim, com as perguntas do *slide* 3, na figura 2 abaixo, Suria revisou tópicos gramaticais de forma dialógica, tornando o conteúdo gramatical significativo para os alunos.

Figura 2 – Slide 3 da apresentação em *powerpoint*



Fonte: Coletado pela própria autora durante a 3ª e 4ª aulas.

Somente depois de toda essa introdução, com a prática do ouvir e do falar dos estudantes, a professora projetou os *slides* referentes à lição 6 (*present perfect* e *simple past*), do livro *Grammar Dimensions*, e explicou o conteúdo gramatical. O que observo aqui é a necessidade de nivelamento para preparar o aluno para o livro-texto, consistindo em mais um fator de atraso no calendário.

Enfim, como já mencionado, o terceiro semestre tem como ementa o “aprimoramento da expressão oral e escrita em inglês, a partir do uso funcional da língua na prática das quatro habilidades, com ênfase na fluência” e a professora, tendo como pano de fundo os tópicos gramaticais, consegue praticar em classe essas quatro habilidades.

Após a descrição e análise das aulas do terceiro semestre, passo agora para as observações realizadas na sala de aula do quinto semestre.

Observações no quinto semestre

1º dia: 05 de julho de 2012: aulas 1 e 2

Disciplina	Horário	Professora	Ementa da disciplina
Língua Inglesa V	16:30 – 18:10	Carla	Orações subordinadas. Tempos verbais. Modais. Expressões de tempo. Adjetivos. Orações condicionais. Discurso direto e indireto. Atividades de compreensão de texto, resumo e composição. Objetivos: Expressar-se oralmente em Língua Inglesa; Ler e interpretar textos em Língua Inglesa; Produzir textos utilizando estruturas e vocabulário estudados; Reconhecer e empregar as estruturas gramaticais estudadas nas unidades.

A sala de aula do quinto semestre possuía as mesmas características físicas das salas do primeiro e terceiro semestres. A diferença é que os alunos se sentavam em forma de “U”. Assim, professora entrou na sala, cumprimentou os alunos e escreveu no quadro:

- (1) *Check homework – Unit 4 PASSIVE*
- (2) *Check out semantic chart by Lewis*

A aula começou pontualmente às 16:30, com a correção de exercícios gramaticais da quarta unidade do livro *Grammar Dimensions*, sobre a voz passiva. Carla sentou-se próxima aos alunos em um círculo. Observei que a maioria dos alunos já estava em classe, porque a aula anterior, de língua materna, ocorreu nesse mesmo ambiente.

A professora, de uma forma dinâmica, conseguiu transformar esse momento da correção de exercício em oportunidade de interação com a classe como um todo. Observei que a disposição dos alunos no formato “U” favoreceu a aproximação entre todos durante a correção dos exercícios feitos em casa, como será descrito a seguir.

Diferente dos sujeitos dos semestres anteriores, todos os informantes do quinto semestre fizeram a atividade para casa e estavam prontos para o momento da correção, que ocorreu da seguinte forma: cada aluno leu uma questão e a respondeu, nesse ínterim a professora procurou não causar constrangimento àqueles que tinham maiores dificuldades. Em outras palavras, quando um informante encontrava dificuldade em responder ao exercício ou respondia “errado”, Carla não dava a resposta imediatamente, mas tentava negociar significados com ele, da seguinte forma: “*In question 8. The answer is... or ...? What do you think?*”. Em questões cuja resposta fosse escolher uma ou outra opção, Carla ia além da proposta do livro e sempre acrescentava um “por que?”, da seguinte forma: “*Did you choose*

‘*get passive*’ or ‘*be passive*’? *Why*’. Nesse exercício, o aluno precisava somente responder ‘*get passive*’ ou ‘*be passive*’, sem justificativa para a escolha. Essa explicação adicional é importante, porque esses estudantes do quinto semestre estão próximos de se tornarem professores estagiários e, como tal, precisam entender a estrutura da língua.

Todos os cinco sujeitos (S5Elm, S5Elv, S5G, S5Jac e S5Jan) se mostraram interessados na aula e todos eles fizeram, em casa, as atividades propostas pela professora. Isso demonstra um avanço em relação aos sujeitos dos semestres anteriores, pois já se mostram conscientizados acerca da sua quota de responsabilidade sobre o próprio processo de aprendizagem. No entanto, nem todos se encontravam no mesmo ritmo, isto é, dois deles, S5Elm e S5Elv, ainda esperavam omissos nas suas posturas silenciosas, ou seja, sem iniciativa quando a professora solicitava por voluntários ou pedia para problematizar algo sobre o exercício. Em outras palavras, por mais que a professora se esforçasse, o máximo de interação que conseguiu com S5Elm e S5Elv foi que eles respondessem às suas perguntas.

Percebo, aí, uma situação de conflito entre Carla e S5Elm e S5Elv. De um lado, noto claramente que Carla não se preocupava somente com o ensino, pois, a todo o momento, tentava obter a atenção de ambos, dirigindo-se a eles individualmente. Por outro lado, por mais interesse que os dois demonstrassem pela aula, ao serem assíduos, pontuais, e fazendo as tarefas propostas pela professora, eles não conseguiam reagir à atenção especial da professora.

Desse modo, a professora ao tentar aproximar-se de S5Elm e S5Elv, observando: “Vocês estão muito quietas”, os sujeitos não reagiam e aceitavam tudo o que era falado ou proposto, esperando pelas próximas iniciativas da professora para cumprirem. Verifico, nesse momento, que a postura dialógica da professora tentava evitar, sem êxito, a passividade dos informantes.

Como já ressaltado, com exceção de S5Elm e S5Elv, os demais sujeitos já se mostravam mais autônomos, ao se arriscarem mais na língua, fazendo perguntas para Carla, ou seja, indo além das respostas já prontas. No entanto, apesar da maioria começar a mostrar certa independência da professora, no que se refere à correção dos exercícios, ainda não se dispunham a usar o gabarito com as respostas. Mesmo estando no quinto semestre, eles ainda não entendiam as vantagens desse recurso, solicitando da professora a correção integral das tarefas.

Assim que foi concluída a correção dos exercícios, o que tomou bastante tempo da aula, Carla trabalhou uma atividade que se encontrava no final da unidade quatro do *Grammar Dimension*. Nesse exercício, os estudantes deveriam escrever sobre uma atração turística famosa e o exercício do livro-texto sugeria lugares como a *Estátua da Liberdade*, a

London Bridge etc. A professora reestruturou esse exercício, adaptando-o à “cor local” dos alunos e, assim, sugeriu que eles escrevessem sobre atrações turísticas das suas cidades. Havia, na sala de aula, alunos de diferentes lugares da Bahia. Carla mencionou que, como ela é proveniente da cidade de São Paulo, com essa atividade, ela se tornaria familiarizada com a região sudoeste da Bahia, local do contexto deste estudo.

Com essa abordagem de Carla, dois aspectos puderam ser ressaltados:

1. O primeiro é o fato de o exercício proposto ter-se tornado mais significativo, pois os sujeitos e o grupo teriam a oportunidade de falar sobre algo real para eles, valorizando a cultura local. Os sujeitos mostraram-se interessados em realizar essa tarefa por perceberem que não existe local melhor do que outro, mas espaços diferentes e isso fez com eles se sentissem prestigiados.
2. O segundo aspecto tem a ver com o empoderamento do estudante. Ao substituir uma atração “estrangeira” por uma local, o aluno sente que a atração turística da sua terra tem valor igual às de outros lugares e isso empodera o aprendiz, fazendo com que ele se aproprie da língua inglesa.

Em seguida, a professora fez uma revisão do conteúdo da unidade, “*time, tense and aspect*”, e usou um quadro (ANEXO J) para a explanação do assunto, como forma de complementação ao exposto pela *Grammar Dimensions*. Embaixo desse quadro podiam ser visualizadas duas imagens. Cada uma continha a figura de uma cartomante, atendendo uma pessoa, em contextos diferentes. Assim, depois de explicar o tema gramatical, Carla pediu para que os alunos, como dever de casa, criassem uma piada sobre cada imagem. Em seguida, ela observou que, na próxima aula, iria comparar a piada dos alunos com a piada do quadro original, excluía da versão dos alunos.

Além do desenvolvimento da habilidade oral, outro aspecto cultural seria trabalhado em classe, pois ao se comparar a piada dos estudantes com a original Carla visou à criação de uma oportunidade de discutir aspectos interculturais, ao mostrar maneiras diferentes de se interpretar o mesmo objeto.

Portanto, no quinto semestre, as discussões em classe foram se ampliando, fazendo-se uma conexão explícita entre língua e cultura. O enfoque dado à cultura, na sala de Língua Inglesa V, foi oportunizado pela professora, uma vez que ela aproveitou o surgimento do componente cultural para neutralizar a suposta questão da hegemonia de culturas.

Em seguida, a professora comentou sobre as cinco tarefas que os alunos deveriam realizar, em casa, para a próxima aula, isto é, além de terem de preparar a piada para ser contada em classe, fariam mais quatro exercícios do livro-texto, reforçando ainda que a próxima aula seria no CAALE/laboratório de línguas. Os sujeitos do quinto semestre já sabiam que nas aulas no CAALE eles teriam um momento para trabalharem sozinhos, como sugerido nos pôsteres, descritos a seguir:

Os pôsteres foram idealizados, objetivando encorajar os alunos a frequentarem e a utilizarem os recursos do CAALE. Esses pôsteres (ANEXO K) encontravam-se expostos no mural da recepção do laboratório e continham atividades a serem desempenhadas pelos estudantes do curso de Letras com Inglês. Tais atividades eram substituídas mensalmente, com o propósito de encorajar os alunos a desenvolverem a sua autonomia, uma vez que continham exercícios para o trabalho com as quatro habilidades básicas: ouvir, falar, ler e escrever (álbuns com as letras de canções, filmes, textos para leitura com perguntas de interpretação e livros paradidáticos). Dessa forma, os pôsteres foram criados como mais um recurso para ajudar os estudantes a refletirem sobre a necessidade de se envolver com a sua própria aprendizagem.

2º dia: 10 de julho de 2012: aulas 3 e 4

Às 13:00 a professora já se encontrava na sala 1 do CAALE preparando o quadro com a apresentação da Lição 5, intitulada *Modals*. Carla terminou suas anotações no quadro, que consistiam no roteiro para sua explanação naquele dia e às 13:05 entrou em classe o primeiro informante (S5J). Os demais chegaram a partir das 13:15.

Antes de iniciar a nova lição sobre os modais, a professora fez uma revisão do conteúdo da aula anterior. Ela retomou o quadro (ANEXO J) trabalhado na última aula. Essa retomada da aula anterior funcionou positivamente como “gancho” entre a aula anterior e a atual.

A professora começou, então, a explicação sobre o tema citado, buscando sempre a interação com os alunos, por meio de perguntas e de desenhos no quadro, na tentativa de deixar a aula mais descontraída. Carla foi bastante criativa na maneira de abordar o tema da aula. O ensino sobre modais com o uso de gráficos, em forma de pizza, desenhados no quadro, aumentou bastante o interesse dos sujeitos. S5Jan, por exemplo, falou baixinho para S5Jac: “fica mais fácil de aprender assim”, referindo-se aos gráficos desenhados no quadro

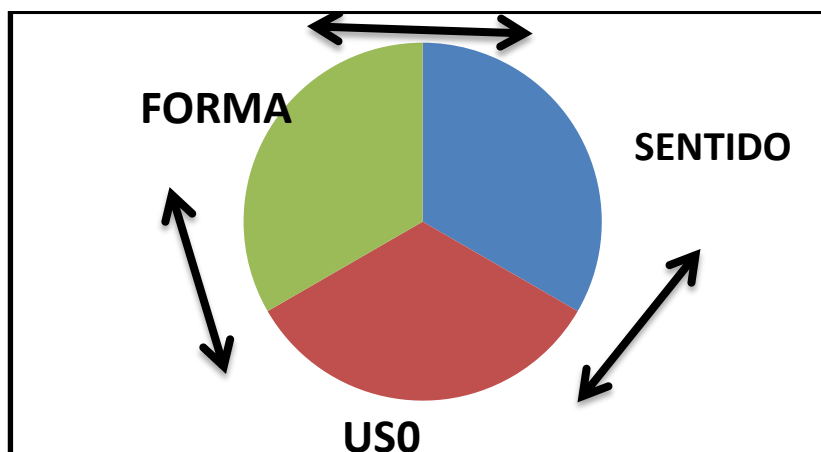
pela professora e a relação que Carla fez com exemplos da vida deles, para mostrar porcentagens, probabilidades e possibilidades.

Diante dessa fala de S5Jan, dois aspectos puderam ser verificados:

1. que os sujeitos reconhecem a eficácia da professora;
2. que eles interagem entre si e com o objeto de estudo no momento da aula.

Esse formato de aula está em consonância com as orientações do *Grammar Dimensions*, que preconizam o ensino de gramática em três dimensões: (1) forma, (2) sentido e (3) uso. Essas três dimensões são retratadas no que Larsen-Freeman (2008), editora do *Grammar Dimensions*, chama de “*pie chart*”, traduzido como “gráfico *pizza*”, para mostrar suas inter-relações. Como pode ser visualizado na figura 3, a seguir:

Figura 3 – As três dimensões do ensino



Fonte: Adaptação da autora com base em Larsen-Freeman (2008).

Essa abordagem tridimensional da gramática foi teorizada no livro “*The Grammar Book: an ESL/ELF Teacher’s Course*”, editado por Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999). Na opinião de Oliveira (2010, p. 238), esse *gráfico pizza* é uma ferramenta pedagógica interessante, uma vez que as três partes estão inter-relacionadas. Para o autor,

Cada parte representa uma dimensão de determinado ponto gramatical a ser abordado em sala de aula: a DIMENSÃO FORMAL, que diz respeito à maneira como se forma o ponto gramatical, os elementos que compõem sua estrutura e à função sintática que exercer; a DIMENSÃO SEMÂNTICA, relacionada ao significado, à ideia que o ponto gramatical expressa; e a DIMENSÃO PRAGMÁTICA, que diz respeito à adequação do ponto gramatical às situações e aos gêneros textuais em que ele é usado, que diz respeito àquilo para que o ponto gramatical é usado (OLIVEIRA, 2010, p. 238).

Nesse sentido, para Larsen-Freeman (2008), o *Grammar Dimensions* foi criado para ajudar professores e alunos a apreciarem o fato de que “gramática” não é somente forma e que para que a comunicação aconteça os usuários da língua precisam conhecer o significado das formas e quando usá-las apropriadamente. Assim sendo, acredito que a série *Grammar Dimensions*, por conceber a gramática da língua inglesa nas suas três dimensões, forma, sentido e uso, é um material didático muito eficaz, pois trabalha exemplos contextualizados. No entanto, acredito que essa série deva ser indicada para os alunos do curso de Letras como um livro de referência para consultas voltadas para a estrutura da língua, bem como para as aulas específicas de sintaxe. Assim sendo, entendo que o *Grammar Dimensions* não deve ser adotado como livro-texto por dificultar a relação do trabalho com língua e cultura e, ao mesmo tempo, gerar uma dependência no aluno, criando a expectativa de correção de todos os seus “erros” de gramática na sala de aula, o que inviabiliza a realização de atividades mais significativas para os estudantes.

Isso posto, enfatizo que o currículo do curso de inglês deve tematizar gramática, uma vez que não se pode deixar de reconhecer o papel indispensável dela em um curso de Letras, no qual os estudantes estão sendo formados professores de Língua Inglesa. Porém, a série *Grammar Dimensions* não deve ser usada como pretexto para o ensino de gramática por reforçar nos sujeitos a sensação de que não se deve estudar gramática na universidade.

Segunda aula do dia 02 (10 de julho de 2012)

Com o objetivo de oportunizar o desenvolvimento da autonomia dos alunos, Carla pediu para eles deixarem a sala 1 e se dirigirem para a sala 2, dentro do CAALE. Ela explicou que além da correção dos exercícios, eles teriam tempo suficiente para explorarem as atividades que se encontravam nos arquivos dos computadores.

A professora incentivou o autoestudo, a princípio, por intermédio da correção dos quatro exercícios do livro-texto, como forma de fomentar a sua autonomia. Quando terminaram essa tarefa, foram incentivados a procurar atividades novas nos computadores para que pudessem se familiarizar com as várias atividades deixadas para eles pela coordenação do CAALE. Para melhor visualização, essas atividades encontram-se expostas em pôsteres na entrada do CAALE. Além de informar acerca das atividades nos

computadores, os pôsteres (ANEXO K) servem como *marketing* que visa ao estímulo da frequência espontânea do aluno à sala 2 do CAALE. Esses pôsteres contêm atividades referentes às quatro habilidades básicas: ouvir, falar, ler e escrever, tais como álbuns com as letras das canções de CD, filmes, textos para leitura com perguntas de interpretação e livros paradidáticos.

Todos os informantes desta pesquisa tinham informações sobre o funcionamento e objetivos do centro para o aprimoramento na língua inglesa em razão de sua divulgação por parte da direção do CAALE nos corredores dos módulos de aula, na rádio da universidade e, principalmente, pelas professoras em sala de aula. Assim sendo, os professores do curso orientam os estudantes a visitarem o CAALE, objetivando o desenvolvimento da sua autonomia, desde o primeiro até o último semestre.

Verifiquei que quando a aula acontece na sala de aula, no quinto semestre, os sujeitos ainda esperam pela correção de exercícios juntamente com a professora. Porém, quando a aula acontece no CAALE, eles vão para a sala de computadores e checam os seus exercícios, ao tempo em que interagem com os colegas, discutindo as respostas ou falando de outros assuntos, enquanto fazem as correções, reforçando a proposta do CAALE que foca o desenvolvimento da independência dos alunos.

A seguir, apresento as observações realizadas no oitavo semestre:

Observações no oitavo semestre

1º dia: 05 de julho de 2012: aulas 1 e 2

Disciplina	Horário	Professora	Ementa da disciplina
Prática de compreensão auditiva (PCA)	13:00 – 14:50	Jenny	Aprimoramento da habilidade de ouvir em língua inglesa.

“Prática de compreensão auditiva” é uma disciplina ofertada no oitavo semestre, juntamente com a disciplina “Expressão oral em língua inglesa”. Essas duas disciplinas se complementam, pois elas dão ênfase às habilidades de ouvir e de falar. Optei pela observação de prática de compreensão auditiva (PCA), pois o horário no qual ela é oferecida permitiu a observação dos quatro semestres em um mesmo período de tempo.

Todas as disciplinas de língua inglesa, do primeiro ao oitavo semestre, têm a sua sala específica, e essas aulas são complementadas no CAALE/laboratório. Isto é, uma vez que o professor já dispõe de sala de aula para desenvolver suas atividades regulares, o centro serve para outros propósitos. No entanto, as aulas de PCA são oferecidas no CAALE pela especificidade dessa disciplina, que exige um espaço com recursos tecnológicos, tais como televisão, *DVD player*, vídeos, computadores com acesso à *internet* etc.

Na primeira observação da aula de PCA, a professora entrou em sala cinco minutos antes do horário da aula, às 12:55, mas o primeiro aluno, S8B, só chegou às 13:15. Mesmo assim, a professora pediu para S8B preparar o equipamento necessário para a sua apresentação, que consistia em deixar o áudio no ponto certo.

Essa primeira aula consistiu em uma apresentação dos alunos de uma atividade, intitulada pela professora de “*Challenge*”. Essa atividade se constituía na proposta de lançamento de um desafio aos alunos, ou seja, transcrever um áudio em inglês, que poderia ser de um vídeo, de uma cena de filme, de uma música, de um noticiário etc., totalmente por audição, ou seja, sem o auxílio de legendas.

A escolha do áudio seria livre. O aluno definiria o estilo, a extensão e o nível de dificuldade do *challenge*. A atividade seria desenvolvida em casa e apresentada em sala. Durante tal apresentação, o grupo deveria contribuir para a complementação de informações, do tipo *fill in the gaps*, que porventura não tivessem sido apreendidas pelo proponente da atividade. Quando o grupo não conseguisse resolver algum problema, em relação à compreensão do áudio, a professora interferiria para a solução do impasse.

Às 13:25 a professora pediu para S8B iniciar a sua apresentação, ministrada totalmente em língua inglesa, assim que a segunda aluna (S8G) entrou em sala. Enquanto S8B desenvolvia o seu desafio, seus colegas iam chegando um após outro.

S8B acessou um vídeo do *You Tube* e antes de começar a sua apresentação explicou, em inglês, o porquê da escolha daquele seu *challenge*, que consistia em um comercial sobre a série americana intitulada *Kyle X Y at comic com*. S8B disse que escolheu esse comercial por ter encontrado dificuldades em compreender a fala dos atores. Nesse comercial, os atores eram entrevistados em um local cheio de fãs gritando, assim, o áudio se tornou realmente um desafio para ele. S8B ainda afirmou que gostava muito de assistir a essa série em casa e que usava o *Kyle X Y* como exercício para o aprimoramento da língua inglesa, o que vem demonstrar a postura autônoma do aprendiz.

No que se refere aos aparatos tecnológicos, S8B utilizou a TV para mostrar o comercial e o *datashow* para projetar um texto com a transcrição do comercial que ele

conseguiu transcrever de ouvido. O sujeito também entregou um *handout*, com tal transcrição, para os colegas e para a professora, com algumas partes em branco, que ele não conseguiu preencher e pediu para que a turma o ajudasse nesse momento. S8B sublinhou algumas partes do texto, explicando que essas palavras encontravam-se sublinhadas por ele não ter a certeza de que as ouviu corretamente. Assim, ele entregou o *handout*, figura 4, abaixo, para a classe.

Figura 4 – *Hand out* entregue pelo sujeito S8B

Challenge- kyle XY at Comic con
 ABC Family takes you behind the scenes of the hit ABC Family original series Kyle XY at Comic con.
 -MATT DALLAS: The energy I received there was unlike anything I've ever felt in my life. The connection that I had with the fans was amazing.
 -JAIMIE ALEXANDER: I loved going to Comic con. That whole experience was incredible.
 -CHRIS OLIVERO: It was(just) Just fantastic
 -APRIL MATSON: The fans were amazing. If I remember you, Will you remember me? I remember standing outside before we went into our _____ and, well, I said _____ really going on? And I felt I like a Beatle or something else. What's going on?
 -JAIMIE ALEXANDER: I kept giving people hugs , I kept getting in trouble forks like "Jaimie , come on here" and like no no ...I _____
 -MATT DALAS : The fans have a real bond with the cast. It`s like a big family.
 -CHRIS OLIVERO: Comic con was the first time we really got to meet fans, or really devote them, and really care about the characters, and care about the show, (and)...
 -A FREAK FAN: Kyle has no belly Button. Matt, do you have any or not?
 -APRIL MATSON: _____ blessing for us to feel believe in going connected with that.
 -CHRIS OLIVERO: They really Just have drawn in to our show. They've become a part today.
 JAIMIE ALEXANDER: It was great. (I) I would do that all the time, If I could.
 -MATT DALLAS: It was one of the most special moments of my life
 Look for _____ season of the ABC Family original series kyle XY this January. (Oh my..) ABC Family: a new kind of family. Share it.

Fonte: coletado pela autora durante a observação da 1ª aula.

Nesse momento da aula, a professora encontrava-se sentada junto aos alunos. S8B estava sentado à frente, assumindo o papel do professor. Percebi, com a atitude de S8B, que ele estava pronto para assumir o controle de algumas tarefas do professor e isso advinha da apropriação da responsabilidade pela própria aprendizagem.

A cada frase ou palavra que ele não conseguiu transcrever em casa, ele pediu para que os colegas tentassem ajudá-lo no preenchimento dos espaços vazios e, quando não conseguiam, olhavam para Jenny, solicitando por ajuda. Sempre que solicitada, a professora ajudava a solucionar os impasses. Mas, quando ela também encontrava dificuldades na audição, pedia para S8B repetir o áudio até a completa compreensão do texto. Essa

dificuldade se devia ao fato de ser o primeiro contato da professora com aquele material, ou seja, Jenny também se encontrava diante de um desafio.

Assim que o sujeito S8B terminou a sua atividade, todos o aplaudiram e comentaram que foi realmente um desafio. Nesse momento de interação entre professora-alunos e alunos-alunos, os colegas, espontaneamente, avaliaram S8B, reconhecendo o seu esforço em escolher um vídeo com áudio difícil. A professora Jenny concordou com essa avaliação.

O segundo sujeito a se apresentar foi S8F que apresentou para a classe um *website* chamado *Godvine.com*, de onde retirou um poema, um tipo de *rap*, versando sobre Jesus Cristo versus religião. *Godvine* é um *site* voltado para o público cristão, que tem foco no encorajamento e inspiração para a vida cotidiana.

A maneira como S8F desenvolveu a sua atividade foi similar à realizada por S8B. A diferença é que ele não distribuiu um *handout*, preferindo mostrar a letra do *rap* projetada no quadro. Foi interessante o momento da sua apresentação, quando S8F falou que estava muito feliz por ter conseguido ouvir a palavra '*facade*', ressaltando que era uma palavra que ele nunca tinha ouvido antes e, por isso, acreditava que os colegas também não a conheciam. Em seguida, ele perguntou se alguém sabia o significado de '*facade*'. Todos responderam que não, inclusive a professora. Então o aluno minimizou a letra do *rap* que estava na tela do *notebook*, abriu um dicionário *online* e mostrou a escrita, a pronúncia e o significado dessa palavra. Vale ressaltar que toda a fala de S8F foi proferida em língua inglesa. Observo, aqui, o uso das novas tecnologias funcionando positivamente para o aprimoramento das atividades de compreensão auditiva em língua inglesa.

Dando continuidade às observações, resalto que não foi possível observar S8G, pois sua apresentação ocorreu na aula anterior ao período de observação. Em conversa informal com a professora Jenny, depois do término dessas duas aulas, ela mencionou que o "*challenge*" de S8G consistiu na apresentação de uma canção. De acordo com Jenny, foi um momento agradável em classe, pois os alunos gostam muito do estudo da língua inglesa por meio da música.

Diante do relato da professora, com a atividade do desafio de S8G, percebo que os sujeitos do oitavo semestre não só já sabem como viabilizar o uso de canções à aprendizagem, bem como já possuem consciência de que a letra de uma canção é um texto autêntico, que amplia as possibilidades do professor, devido aos diferentes propósitos que o texto musical proporciona aos ouvintes. Desse modo, a apresentação de S8G se mostrou uma ferramenta positiva, uma vez que ela, como a professora da vez, não precisou encorajar o aluno a prestar atenção na sua "aula", pois os colegas já estavam suficientemente motivados.

O último “desafio” a ser apresentado, nesse dia de observação, foi do informante S8L, que fez um recorte, de quatro minutos, de um vídeo com a narração de um jogo de futebol. Ele mencionou, em língua inglesa, que apesar de gostar de futebol, não conhecia o vocabulário relacionado a esse tema em inglês. Assim, antes de mostrar o vídeo, ele trabalhou com algumas palavras no quadro, tais como: *friendly game, shot, forward, goalkeeper, defender, back, striker, substitute, referee, commentator, extra time*.

Em seguida, S8L projetou a transcrição no quadro e exibiu o vídeo sobre futebol. Os colegas e professora se posicionam da mesma forma em relação às apresentações dos sujeitos S8B, S8F e S8G. Todavia, a receptividade dos colegas de S8L não foi total. Houve a participação do grupo, mas não de forma tão entusiasmada como nas apresentações anteriores. Isso ocorreu, possivelmente, em virtude do trabalho com um vocabulário específico a respeito de um tema que não interessava realmente ao grupo como um todo.

A professora terminou a aula alertando os alunos sobre a importância da pontualidade. Ela alegou que eles estavam perdendo muito tempo da aula por conta dos atrasos, o que comprometia um aproveitamento maior do tempo em classe, que de acordo com a ementa visa ao aprimoramento da habilidade de ouvir em língua inglesa.

2º dia: 10 de julho de 2012: aulas 1 e 2

A aula iniciou-se às 14:40. A maioria dos alunos havia chegado pontualmente, dentre eles os sujeitos S8G, S8B e S8L. Jenny iniciou a aula com a projeção de uma canção no quadro. Essa música tinha sido usada como questão de uma avaliação aplicada aos alunos algumas aulas antes. Ressalta-se que eles ainda não tinham recebido o *feedback* da prova. A questão referente à canção consistia em uma atividade do tipo “*fill in the blanks*”. Os sujeitos, nesse momento da aula, tiveram a oportunidade de checar o que tinham ouvido (respondido no dia da audição) com o que realmente fora dito pela cantora.

Jenny projetou a letra completa no quadro, colocou a música e ficou observando os alunos. Eles conversavam, alguns em inglês e outros em português, sobre os seus erros e acertos. Esse foi um excelente momento de interação, uma vez que eles já conseguiam fazer uma autoavaliação sobre a sua compreensão auditiva no dia do exame.

Em continuidade às apresentações da atividade “desafio”, o último sujeito a se apresentar foi S8J, que escolheu uma cena do filme “*Facing the giants*”¹⁰. S8J disse, em inglês, ter escolhido, a princípio, outra atividade, mas que não se tratava de em um desafio. Por isso, ele decidiu substituir por outra que fosse realmente um *challenge* para ele. Assim, S8J iniciou sua explanação projetando no quadro o texto, transcrito em casa, enquanto mostrava a cena do filme “Desafiando gigantes”. Ele apresentou poucos trechos incompletos, que não tinha conseguido transcrever antes, para que os colegas e a professora pudessem ajudá-lo.

Observo que S8J poderia ter escolhido uma atividade mais fácil e dizer para a professora que foi um desafio para ele. No entanto, com essa atitude diante do dever de casa, demonstrou ter consciência de que se a atividade não consistisse em um desafio, não haveria o desenvolvimento da sua aprendizagem.

Desse modo, a aula de prática de compreensão auditiva foi sendo construída, mediante a interação do grupo como um todo. O fato dos áudios serem complexos, em virtude do alto nível de exigência para sua compreensão, poderia gerar situações conflitantes por não terem respostas prontas para serem dadas. No entanto, apesar desses momentos de dificuldade, quando não conseguiam ouvir de imediato o que estava sendo falado nos áudios, a atividade funcionava positivamente, uma vez que os sujeitos tinham consciência de que essa dificuldade consistia em um momento de aprendizagem. Em outras palavras, observei que esse exercício proporcionou momentos de interação favorável ao compartilhamento da aprendizagem pela troca de papéis entre professora-sujeitos e pelo entendimento de que não é somente a professora que detém o conhecimento, mas que o saber pode ser construído na sala de aula.

Terminada a atividade “*challenge*” de todos os estudantes, Jenny iniciou um novo exercício, que consistiu na apresentação, dos alunos, de uma atividade intitulada “termine a história”. De acordo com a docente, essa atividade foi proposta após o término do trabalho com a história que tinha como título: “Um forasteiro na cidade” (“*Stranger in town*”, ANEXO L), uma peça dramática de rádio, de nível intermediário a avançado para estudantes de língua inglesa. Escrita por Lou Spaventa, em 1992, ela versa sobre a história de um forasteiro, chamado Bob Pelegrini, que tenta se estabelecer em uma pequena cidade norte-americana.

A história “*Stranger in town*” é um excelente material didático, pois pode ser trabalhada de diferentes maneiras, dependendo do propósito do professor. Em aulas anteriores, ainda de acordo com Jenny, ela usou essa peça como prática de compreensão

¹⁰ Desafiando Gigantes é um filme norte-americano de 2006, do gênero drama, dirigido e estrelado por Alex Kendrick e produzido pela Sherwood Pictures. Lançado em DVD em 2007.

auditiva – objetivo principal da disciplina. Para tal, ela precisou de quatro aulas para trabalhar toda a história em classe. Como a narração do áudio é dividida em quatro atos, em cada aula ouvia-se apenas um áudio. Ouvir a história toda em um só dia tomaria o tempo das duas aulas (geminadas) e tornar-se-ia cansativa a realização de tantas horas de atividade de compreensão auditiva com um único áudio. Assim, ela alternou com outras atividades e aguçou a curiosidade dos alunos para o próximo ato da peça.

Segundo Jenny, após o trabalho com a história completa, o áudio ficou disponível nos computadores do CAALE para que os alunos pudessem ir até lá para ouvirem quantas vezes quisessem ou para salvar o arquivo, a fim de ouvirem depois em outro lugar. Nesse momento da aula, foi possível observar que todos os alunos tinham a história “Um forasteiro na cidade” em seus *tablets* e/ou *notebooks* pessoais. Isso significou que a professora não precisou mais insistir para que eles fizessem cópias dos materiais disponibilizados para eles no CAALE. Na verdade, bastou somente que Jenny avisasse que o áudio já estava disponível e eles próprios tiveram o interesse em ir lá copiá-lo.

Para essa aula, Jenny pediu para os alunos apresentarem a atividade intitulada “*Finish the story*” que consistia na criação de um final para a peça “Um forasteiro na cidade”. S8J se voluntariou para ser o primeiro. Ele se levantou e encaminhou-se à frente da classe, tomando o lugar da professora. S8J trouxe o seu final da história gravado em áudio no seu celular. Ele gravou o áudio com a utilização de alguns efeitos especiais, isto é, ele intercalou a sua fala com diferentes sons: passos, gritos e risadas, o que tornou esse momento da aula muito divertido.

O segundo a se voluntariar foi S8G, que preferiu ler o seu texto, escrito no caderno. Todos ouviram o final da história de forma entusiasmada e prestando bastante atenção à leitura de S8G. É interessante destacar que, no final da apresentação, além de aplaudirem o colega, eles incentivam dizendo “*very good*”, “*very creative*”, e assim por diante, sempre com palavras encorajadoras.

A aula terminou com a apresentação de S8L, lida em seu *tablet*. Os colegas tiveram a mesma reação de encorajamento pelo trabalho de S8L. Como os demais sujeitos iriam apresentar suas atividades referentes ao mesmo texto na aula seguinte, não foi possível assistir às suas apresentações, pois as aulas observadas já tinham expirado totalizado o número pretendido de quatro aulas.

O uso das novas tecnologias, a exemplo do celular e do *tablet* usados nas apresentações dos informantes, como recursos pedagógicos ainda é uma novidade na sala de aula. O que observei, naquele momento, foram um significativo interesse e uma importante

motivação demonstrados pelos sujeitos ao fazerem o *link* entre a aprendizagem da LI e essas ferramentas. No entanto, não fez uma diferença real o fato do texto ter sido escrito no caderno ou no *tablet*. O que precisa mudar, na verdade, são as atitudes dos alunos e dos professores em sala, aliadas a essas novas tecnologias. Assim, não se trata de se discutir a vantagem ou não do uso de novas tecnologias, mas o papel do ensino em uma sala de aula com o uso dessas tecnologias, caso contrário, as aulas serão ministradas da mesma forma tradicional com o uso do celular, do *tablet* e outros recursos.

Independentemente do formato das apresentações, com o uso das novas tecnologias ou não, o que chamou mais chamou a atenção nesse momento foi a expressão oral dos sujeitos. Segundo Rajagopalan (2009b, p. 42), a língua inglesa “pertence a todos aqueles que dela fazem algum uso no seu dia a dia, por mais limitado ou restrito que ele seja (como consultar bibliografia, ouvir músicas, ler manuais de instrução etc.)”. E, nesse momento, percebi que a língua estrangeira realmente pertencia aos sujeitos que a usavam, quando expressavam as suas ideias sem a preocupação com o falar “certo” ou o falar “errado”.

Ainda de acordo com Rajagopalan (2009b, p. 46), cabe ao professor “expor os seus alunos a um grande número de variedades de ritmos e sotaques, pouco importando se eles são ‘nativos’ ou não”. Em consonância com o pensamento de Rajagopalan (2009), a história “Um forasteiro na cidade”, escolhida pela professora Jenny, traz 18 personagens que falam inglês com uma variedade de sotaques. Isso proporciona aos sujeitos a desvinculação da língua somente em relação às variantes britânica e norte-americana.

Diante do exposto, nesse período de observação, verifiquei que a disciplina ofertada no oitavo semestre, a “PCA”, com a ementa voltada para o “aprimoramento da habilidade de ouvir cuidadosamente em língua inglesa”, ajuda a ampliar os horizontes dos estudantes, em decorrência da grande ênfase dada à escuta, o que facilita o desenvolvimento das demais habilidades.

(2) Observações de atividades extraclasse

Conforme já detalhado no capítulo 2, sobre o percurso metodológico, os sujeitos foram observados em classe e também quanto à participação em dois eventos relacionados às atividades extraclasse. O primeiro foi o projeto de extensão intitulado “*Singing Along*” e o segundo foi o “6º Ciclo de Palestras sobre o Ensino e a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras”, como serão vistos a seguir.

Ao frequentarem o Projeto de Extensão *Singing Along*, os sujeitos tiveram a oportunidade de ouvir e cantar canções para a prática da língua inglesa, promovendo momentos de interação com o público alvo, com base em discussões sobre os temas abordados nas letras das canções. Essas aulas extras foram ministradas pelos professores da área de língua estrangeira da universidade em estudo. Assim, visando entender a frequência, ou não, nesses dois eventos, indaguei na questão 5 do questionário, sobre a sua importância, ou seja, se os informantes acreditam que os projetos ajudam na aprendizagem de inglês e de que forma. Constatei que, com exceção de S1I, que disse não participar e não justificou a sua resposta, que todos têm uma visão positiva acerca de ambos os projetos ao darem justificativas favoráveis a sua relevância, afirmando que

É um contato extra com alunos e professores e de uma forma diferente (S1G).

Acredito que estimula o aprendizado (S3Wi).

São outros recursos que nos ajudam a estar em contato com a língua. Ouvir pessoas diferentes falando em língua Inglesa nos dá a oportunidade para perceber a diferença na entonação, na pronúncia etc., uns parecem ser mais claros, outros nem tanto, mas tentar fazer esta comparação já é um grande ganho na aprendizagem (S5Jan).

Além dessas respostas, os sujeitos ainda destacaram que esses projetos abrem espaço para o conhecimento fora da sala de aula, uma vez que não há tempo suficiente para lidar com tópicos relevantes dentro da sala, como na resposta de S8L:

Os dois projetos abrem espaço para o conhecimento da língua e são ótimos, pois o que não dá tempo de ser abordado na sala de aula, acontece nesses projetos. São ótimos (S8L).

Já para S8J, as palestras funcionaram como uma motivação às avessas. Nos primeiros semestres, ele não conseguia entender o “inglês” dos palestrantes e isso ao invés de desmotivá-lo, o impulsionou a continuar, “embora parecesse ser o contrário”.

No meu caso, quando as palestras me deixavam frustrado, na verdade elas me motivavam para aprender e não aceitar aquele nível de compreensão zero. Precisei investir para superar isso. Foi um fator motivacional para mim, embora parecesse ser o contrário (S8J).

Essa visão positiva foi contrastada com a frequência dos sujeitos nos 5 (cinco) encontros, específicos de língua inglesa, que ocorreram durante o período de observação.

Ressalto que as observações foram realizadas mediante o controle das listas de frequência arquivadas no laboratório de línguas, uma vez que ambos os projetos foram idealizados dentro daquele espaço, pelos professores da área de línguas estrangeiras.

Já que quase todos os sujeitos afirmaram, em suas respostas, acreditar que o projeto *Singing Along* contribuiu para a aprendizagem, eu esperava uma frequência quase unânime. Todavia, os dados não correspondem a essa expectativa, conforme o quadro 18, a seguir, com a participação, ou não, dos sujeitos:

Quadro 18 – Participação nos encontros do *Singing Along*

Informante	Participação no(s) Encontro(s) N°					Total
	1. Canções: Broken hearted girl (Beyoncé) e Telephone (Lady Gaga)	2. Canção: Dont't go breaking my heart (Glee)	3. Canção: If you had my Love (Jennifer Lopez)	4. Canção: Someone like you (Adele)	5. Canção: Ironic (Alanis Morissete)	
(S1J)			x	x	x	3
(S1S)			x	x		2

Fonte: Própria autora.

Como já visto em excertos anteriores, é muito recorrente o gosto por aulas com música, conforme exemplificado no excerto dos sujeitos S8F e S3Ev, a seguir:

Passei a ouvir e assistir aquilo que me agradava: músicas (S8F).

Sempre admirei a língua inglesa, principalmente por causa das músicas [...]. Hoje em dia eu procuro escutar mais músicas internacionais (S3E).

Pelo fato de dizerem que gostam de aulas com canções e essas funcionarem, sempre, como um fator motivacional, esperava que isso fosse refletido nos dados. No entanto, o quadro 18 não demonstra a correspondência entre o dizer e o fazer dos informantes. Como pode ser visualizado, somente dois sujeitos do primeiro semestre frequentaram tais encontros, a saber: S1J, três vezes, e S1S, duas vezes. Assim, apesar dos sujeitos apreciarem aulas com o uso de canções, da combinação da letra com a melodia contribuir para o desenvolvimento da imaginação do aluno, de promover uma aprendizagem mais eficiente e, de acordo com alguns estudos de Murphey (2000), ajudar na memorização, na autoestima, desenvolver a criatividade e fazer com que o aluno se torne mais receptivo à aprendizagem, isso não se converte na frequência aos encontros. Em outras palavras, com as respostas a questão 5,

constatei que os informantes acreditavam na eficácia desse projeto. Contudo, quando contrastadas as justificativas com as informações no quadro 18, verifiquei que estar ciente da importância dos projetos não se converte em número de frequência, e isso mostra que somente o fato de gostar de canções não os leva a frequentar o *Singing Along* por envolver outros fatores, além do gosto musical, como por exemplo, a questão do número de disciplinas na grade curricular, impossibilitando a frequência nesse projeto de extensão. O *Singing Along* acontecia em turno oposto ao das aulas do curso. O que poderia ser um fator positivo se transformou em um fator negativo, pois como o sujeito tinha um número de aulas muito alto durante a semana, de segunda a sábado, isso dificultava a ida à universidade pela manhã. Essa dificuldade de frequência ocorria, em parte, devido ao número elevado de disciplinas da dupla habilitação, distanciando esse dizer do fazer.

Diante do exposto, acredito que seria interessante que as atividades voltadas para esse projeto ocorressem no turno da tarde, momento em que o estudante já se encontra na instituição, logo após o último horário de aulas.

Já o projeto 6º Ciclo de palestras teve como tema “A formação do professor de língua inglesa na contemporaneidade: rompendo barreiras e vencendo desafios”. Os encontros voltados para esse projeto foram ministrados por professores da universidade dos sujeitos em estudo e por professores de outras instituições. Nesse período de observação específico, as cinco palestras foram ministradas por professores de diferentes instituições, conforme detalhado no capítulo da metodologia. A seguir, será mostrado o quadro 19 com a frequência dos sujeitos nas 5 (cinco) palestras que ocorreram durante o período de observação.

Quadro 19 – Participação dos sujeitos nas palestras do 6º Ciclo sobre ensino e aprendizagem de LE

Infor- mantes	Participação na(s) Palestras					Total
	1: World English: a mind- boggler and a pedagogical challenge	2: Teacher and Learner Autonomy and its broader sense	3: ICT and Foreign Language Education	4: Proficiency in Language Education: the case of English as a foreign	5: Bicultural Dimensions in teaching English language learners (ELL): construction self identities	
(S1J)	x					1
(S1S)				x	x	2

(S3R)	x					1
(S3Wi)	x					1
(S5G)	x				x	2
(S5Jac)	x	x		x		3
(S8B)	x	x		x	x	4
(S8F)	x	x		x	x	4
(S8G)	x	x		x	x	4
(S8L)	x	x			x	3
(S8J)	x		x	x	x	4

Fonte: Própria autora.

Como pode ser visualizado no quadro 19, frequentaram as palestras: dois informantes do primeiro semestre (S1J e S1S); dois do terceiro semestre (S3R e S3Wi); e dois do quinto semestre (S5G e S5Jac). Isto é, até o quinto semestre, o número máximo de sujeitos que frequentaram as palestras foi dois. Já no oitavo semestre, todos os cinco frequentaram as palestras (S8B, S8F, S8G, S8L, S8J).

Observado de outra perspectiva, o quadro 19 apresenta, além do crescente número de informantes, um número crescente de participações nos encontros com o passar dos semestres. Desse modo, o fato desse projeto ser ofertado durante a tarde possibilitou a frequência dos informantes, mas para que esse comparecimento aos encontros fosse possível, professores precisaram dispensar os alunos. Mas, apesar de terem a possibilidade de frequentá-lo, muitos não o fizeram porque existe uma longa distância entre o dizer e o fazer nos semestres iniciais, como pode ser observado nas justificativas à “pergunta 5”, sobre a importância de frequentar ambos os projetos:

O convívio com a língua-alvo é aumentada exponencialmente (S1J).

É um contato que os alunos têm com a língua, por meio de pessoas que já sabem falar fluentemente. O aluno se empolga ao ver os professores falando tão bem, e acabam sendo incentivados a ter mais dedicação na aprendizagem (S3Ev).

Eu acredito que sim, isto porque através dos projetos de extensão nós adquirimos mais conhecimento e experiência (S5Elv).

Sem dúvidas, esses projetos, além de melhorarem a nossa compreensão auditiva e fala em língua inglesa, nos dão muitos conhecimentos necessários para nós no papel de professor e educador (S8B).

Concluída a análise dos dados obtidos por intermédio de cada instrumento de coleta, iniciada pela discussão dos dados encontrados nas narrativas de aprendizagem, seguida da

análise dos questionários e, depois, dos dados obtidos mediante registros etnográficos, parto, na próxima seção, para a triangulação.

5.4 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

A triangulação dos dados, obtidos por meio dos três instrumentos de pesquisa, aqui utilizados, ou seja, narrativas de alunos, questionário e observações dos sujeitos em sala de aula e em de atividades extraclasse, sinaliza alguns caminhos em direção ao entendimento das culturas de aprender línguas dos estudantes do curso de Letras da universidade pesquisada.

As narrativas funcionaram como instrumentos reveladores de culturas de aprendizagem por proporcionar a oportunidade de se fazer uma escuta sensível dos estudantes, ao tempo em que esses deixaram transparecer suas experiências como aprendizes de língua inglesa. O uso do questionário, além de esclarecer pontos específicos sobre questões presentes nas histórias de aprendizagem, teve como objetivo escutar o sujeito sobre aquilo que não foi dito nas narrativas. Já os registros etnográficos, com as observações em classe e extraclasse, proporcionaram o entendimento sobre como a cultura de aprender se materializa nas aulas e nas atividades pedagógicas extensivas à sala de aula, especificamente em relação ao engajamento dos informantes em dois projetos de extensão (*Singing Along* e 6º ciclo de palestras) oferecidos aos alunos de língua inglesa durante o período de geração dos dados. Essas observações ocorreram de forma não participante, por meio de registros em notas de campo, que permitiram documentar as ocorrências relevantes para a pesquisa.

Ressalto que alguns exemplos usados neste capítulo já foram mencionados em outras partes do estudo e, mesmo dentro desta seção, alguns serão repetidos a fim de ilustrar diferentes propósitos.

Seguindo a mesma linha metodológica dos temas extraídos da discussão das narrativas, a triangulação dos dados será orientada com base em (I) experiências vivenciadas pelos informantes nos EFM; (II) entendimento acerca dessas experiências; e (III) significados atribuídos às vivências e seus reflexos nesse momento, no curso de Letras.

I. Experiências vivenciadas pelos informantes nos EFM

Entre essas experiências, os temas mais recorrentes foram em relação à (1) postura de passividade dos alunos, em razão da (2) falta de interação entre alunos e professores. Daí, afirmações, como:

As aulas não me motivavam e eu não tinha a preocupação em contribuir com as mesmas, especialmente no que se refere à minha opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia, etc. Eu era um aluno atento, no entanto não fazia mais do que desenvolver o que era proposto pelo professor, a saber: exercícios exclusivamente gramaticais (S8F).

Os professores não buscavam a nossa participação. E da nossa parte pela falta de sentido e a repetição todo ano da mesma coisa (verbo *to be*), não ligávamos muito para a questão da participação em sala de aula (S5Jac).

É notório que a sala de aula se constitui em um lugar onde se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de língua, que tem por base o conteúdo, sempre regido por decisões pedagógicas. Mas também se constitui em um espaço de situação social, onde professores e alunos sofrem influências uns dos outros. Assim, a falta de interação, relatada pelos sujeitos, gerou a desmotivação, com sua conseqüente postura de passividade.

Os relatos nas HAL podem ser corroborados com as respostas à questão seis do questionário, momento em que os sujeitos enfatizaram que nos EFM os seus professores não os incentivavam a expandir a aprendizagem para fora da sala de aula, assim seus estudos ficavam restritos somente a atividades em classe, transparecendo que não tinham orientações pedagógicas para o desenvolvimento da autonomia, nem em classe, nem extraclasse.

É interessante a relação íntima que existe entre a motivação intrínseca e a autonomia do aluno. A motivação diz respeito ao esforço que o estudante empenha para aprender. Nesse sentido, a motivação intrínseca, que pode ser independente de pressões externas, é um indício da relação entre autonomia e motivação, uma vez que o fator motivacional se relaciona com a atitude do informante para com sua própria aprendizagem.

É consenso na literatura que o aluno autônomo é aquele que traça metas a serem alcançadas com objetivos que o impulsionam a seguir em uma determinada direção e, para tal, toma atitudes que acredita serem favoráveis ao estudo da língua, escolhe as estratégias a serem implementadas e faz autoavaliações e reflexões sobre a aprendizagem. Isso foi observado entre os sujeitos investigados, como explicitado a seguir.

Apesar da postura de passividade apresentada em classe, os sujeitos já demonstravam, desde os EFM, algumas características do aprendiz autônomo, tais como motivação, iniciativa própria na tomada de atitudes e o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas. Para uma melhor visualização dessas características, elas foram inseridas entre parênteses, logo após a identificação de cada fator, nos excertos das narrativas dos sujeitos da pesquisa, que se seguem:

No 3º e último ano do ensino médio, meu interesse pelo inglês aumentou (motivação), minha mãe me presenteou com um aparelho de DVD e assistir filmes legendados e ouvir como algumas palavras eram pronunciadas era meu passatempo favorito (atitudes e estratégia cognitiva). Eu comecei a imprimir letras das músicas que eu mais gostava e acompanhar a música cantando a letra que eu havia impresso (atitudes e estratégia cognitiva). As músicas de Rihanna tiveram papel fundamental no meu aprendizado, aliei o útil ao agradável (autoavaliação). As músicas e os filmes foram meu despertador (S1J).

Como pôde ser visto no excerto acima e também se verá nos seguintes, a motivação intrínseca gera atitudes autônomas e essas atitudes, por sua vez, ampliam os usos das estratégias de aprendizagem, que ajudam na reflexão sobre o processo de aprendizagem através de um exercício de autoavaliação.

Naquela época tinha bastante tempo livre, por isso passava tardes e tardes estudando inglês através das músicas que gostava (motivação). O método era simples, pois eu simplesmente pegava a letra de uma determinada música em inglês juntamente com a sua tradução (atitudes e estratégia cognitiva) e ficava escutando e lendo ao mesmo tempo (atitudes e estratégia cognitiva). Lia as diversas palavras que não conhecia e ficava ouvindo a pronúncia inúmeras vezes. Depois tentava ouvir somente a música sem ler a letra para testar se tinha aprendido aquele vocabulário. Se não entendesse tudo, voltava e estudava a letra novamente. Com isso, ficava naquela música até aprender todas as palavras existentes nela (atitudes e estratégia cognitiva). Quando já sabia todas as palavras e entendia toda a música sem necessidade de legendas, partia para uma nova canção (estratégia cognitiva e autoavaliação). Fiz isso com uma, duas, três, dez, vinte, quarenta... Enfim, com muitas músicas. E, a cada nova canção o processo ficava mais fácil, pois o meu conhecimento estava cada vez mais abrangente. Se antes eu demorava quatro ou cinco horas numa única música, a partir de um certo tempo eu já conseguia compreendê-la totalmente em menos de uma hora (autoavaliação e atitudes) (S8B).

Quando eu estava no ensino médio [...] Eu comecei a estudar com música por conta própria (motivação e estratégia cognitiva). É uma tática que eu uso até hoje, porque eu queria conhecer novas palavras e expressões (atitudes e autoavaliação), e só a escola não era o suficiente para aumentar meu vocabulário (autoavaliação). Foi nessa época que eu descobri que o meu sonho era trabalhar com inglês (S1B).

Hoje em dia (motivação) eu procuro escutar mais músicas internacionais, assisto séries legendadas e de vez em quando assisto à filmes legendados (S3E).

Fica fortemente implícita, na leitura das narrativas, a relação que os informantes fazem entre o fator motivacional e a aprendizagem da LI. Assim, não se tenta, aqui, supervalorizar o papel da motivação nesse processo, mas enfatizar que ele não pode ser minimizado, uma vez

que essa relação é muito recorrente nas HAL. Desse modo, com esses exemplos, fica evidenciado que foi com base na relação motivação/autonomia que as atitudes foram tomadas pelos alunos. Dentre essas atitudes, a escolha de estratégias como ouvir canções e assistir a filmes foram as mais citadas, sendo a música a mais frequente nos relatos, como explicitado abaixo nos excertos retirados dos três instrumentos de pesquisa:

Narrativa:

[...] passava tardes e tardes estudando inglês através das músicas que gostava (S8B).

[...] assistir filmes legendados e ouvir como algumas palavras eram pronunciadas era meu passatempo favorito. Eu comecei a imprimir letras das músicas que eu mais gostava e acompanhar a música cantando a letra que eu havia impresso (S1J).

Questionário:

Eu acho que eu faço minha parte para aprender inglês, pois eu uso outros métodos além das aulas, como a internet, músicas etc. (S1B).

Assisto filmes com a legenda só em inglês ou no idioma original sem legenda, também procuro aprender inglês através das músicas (S3Ev).

Lembro-me que, nós pedíamos, de vez em quando, para a professora passar alguma música, ou então, ela trazia alguns jogos “educativos” (S5Elm).

No meu processo de aprendizagem aproveitei ao máximo as oportunidades de aprender inglês, não me limitando apenas à escola ou ao curso de idiomas, mas também estudar e praticar o inglês com outras atividades como músicas e filmes estrangeiros (S8B).

Observação de aula:

Aula 3, 10 de julho de 2012. Oitavo semestre

Na classe do oitavo semestre, observei que a professora iniciou a aula com a projeção no quadro da canção intitulada “*someone like you*” da cantora Adele. A reação dos estudantes foi bastante entusiasmada, ao dizerem frases do tipo: “*I love this song*” (S8L). “*Me too*. Eu imprimi a letra para mim” (S8G).

As reações dos sujeitos do oitavo semestre, com suas posturas de entusiasmo em relação à canção trazida pela professora, demonstraram que eles gostavam de estudar inglês com o uso do recurso canções desde os ensinamentos Fundamental e Médio. Assim, se por um lado, essas características autônomas foram observadas nos sujeitos, por outro lado não se observou o incentivo dos professores, nos EFM, no sentido de orientá-los a ampliarem as suas estratégias de aprendizagem, tampouco foram orientados para se beneficiarem da autonomia para utilizarem outras estratégias de aprendizagem. Por exemplo, como os sujeitos gostavam de canções, escolhiam a estratégia “ouvir canções para o aprimoramento na LI”, mas não sabiam

tirar mais proveito da aprendizagem expandindo outras competências. O mesmo também pode ser dito em relação à estratégia “assistir a filmes”.

Como dito anteriormente, antes do ingresso na universidade, os sujeitos já apresentavam características do aprendiz autônomo, como a motivação, a atitude e o uso de algumas estratégias, significando que, na verdade, eles desejavam ir além do que lhes era ofertado em classe, mas o professor os limitava. Isso está explícito na voz dos informantes, abaixo, quando afirmam:

Narrativa:

Durante todo o ensino fundamental víamos os mesmos assuntos, transmitidos da mesma forma, sem muito incentivo da parte das professoras e assim as aulas eram cansativas e havia pouco rendimento (S8L).

Questionário:

Eu era um das alunas que mais participava e se interessava por inglês. Fazia alguns comentários e às vezes perguntava a professora se podíamos avançar no conteúdo e ele dizia que infelizmente não tinha como (S3Wi).

A minha participação [EFM] dava-se somente em responder os exercícios, fazendo traduções de textos e provas. Eu sempre tive vontade de pedir à professora para que a professora levasse mais músicas e ensinasse a pronúncia das palavras, porém nunca tive coragem de me dirigir a ela (S8L).

Observação de aula:

Aula 1, 17 de julho de 2012. Primeiro semestre

Percebi que a professora do primeiro semestre encontrava muita dificuldade para conseguir a participação dos alunos. Eles se acostumaram com a postura de passividade dos EFM e iniciaram o curso de Letras com essa postura silenciosa, apesar de desejarem avançar na aprendizagem de LI.

Assim sendo, essas experiências, voltadas para o ensino-aprendizagem de inglês, vivenciadas pelos informantes, possibilitam que eles revelem o seu entendimento acerca de tais experiências, como poderá ser visto a seguir.

II. O entendimento acerca dessas experiências

Na opinião dos informantes, essa falta de orientação dos professores, ressaltada nas narrativas e nas respostas ao questionário, se deve à falta de formação específica de alguns professores para atuarem no ensino de língua inglesa.

Narrativa:

[...] professores de qualquer área podia lecioná-la [a língua inglesa] (S5G).

A professora, quando eu estava na 6ª série, formada em GEOGRAFIA (S8G).

Questionário:

No ensino médio tive uma professora que não sabia quase nada de inglês e para preencher carga horária teve que pegar inglês e isso comprometeu muito nosso aprendizado, pois as vezes parecia que ela tinha mais duvida que nós (S5Jac).

De todos os professores de inglês que tive, nenhum deles era formado na área, era sempre alguém formado em Geografia ou em Biologia, que tinha que dar aulas de inglês para completar a carga horária. Alguns deles até tinham alguma conhecimento sobre língua, mas parecia que eles não sabiam aplicar uma metodologia nas aulas (S8G).

No ensino Médio [...] o professor minimizava o conteúdo e subestimava os alunos, hoje compreendo, também, que muitos professores não eram formados para atuar naquela área, mas para completar uma carga horária e/ou não ficar sem professor, a escola contratava qualquer pessoa que tivesse algum conhecimento da língua, porém, sem nenhuma formação acadêmica para ocupar esse espaço, daí o fracasso de muitos com relação à aprendizagem (S5Jan).

Observação de aula:

Aula 1, dia 17 de julho de 2012. Primeiro semestre

Observei na classe do primeiro semestre que os desafios enfrentados pelos sujeitos nos EFM, a exemplo de terem professores de outras áreas do conhecimento ministrando aulas de inglês, contribuíram para a dificuldade dos sujeitos se expressarem minimamente na língua-alvo, como exemplificado no diálogo entre a professora Suria e o sujeitos S11, a seguir:

S11: *Tired.*

P: *What have you done to be so tired?*

S11: Estou com a garganta inflamada.

P: *You have a sore throat! Did you have any medicine? Tea? Lemon?*

S11: Cebola com sal [...].

Para eles, os professores, dos EFM, insistem em um ensino voltado para itens gramaticais, priorizando o “verbo *to be*” e o ensino por meio de listas, e isso repercutiu negativamente, contribuindo para a desvalorização da disciplina.

Os sujeitos compreendem que esses conflitos vivenciados não são gerados somente pela falta de formação do professor na área, mas por muitos outros problemas que se inter-relacionam com o ensinar e o aprender. Como pode ver notado no seguinte excerto:

[...] lembro que era difícil até para o professor lecionar, por causa da grande quantidade de alunos na sala, entre outros problemas comuns de algumas escolas brasileiras (S3R).

O próprio sujeito, S3R, reconhece que o professor é somente uma peça na complexa engrenagem do sistema educacional, sendo o número excessivo de alunos numa sala de aula mais um fator gerador de complicação. É interessante ressaltar que todos esses relatos conflituosos, trazidos, aqui, pela ótica do estudante, já foram amplamente discutidos por teóricos. Schütz (2014, *on line*), por exemplo, enfatiza que

O que se encontra atualmente no ensino de inglês, são inúmeros fatores desmotivadores: salas de aula com muitos alunos, professores com proficiência limitada, cobrança através de exames de avaliação com questões truculentas que nada avaliam, repetição oral mecânica etc. Esses fatores desmotivadores podem ser observados tanto na rede de escolas de ensino médio, onde o ensino de inglês ficou encalhado no método de tradução e gramática do início do século, como nos cursos particulares de línguas, que ficaram encalhados no método audiolinguístico dos anos 60. Nem um nem outro mostra resultados imediatos motivadores nem permite que o aluno alcance a proficiência desejada, gerando inevitavelmente certa frustração que, em maior ou menor grau, destrói a motivação.

Em decorrência da complexidade dos elementos que envolvem a aprendizagem de línguas, o sujeito encontra muitos motivos para desistir. No entanto, encontra, também, uma força interna que o impulsiona para frente, por meio do ‘efeito às avessas’, já discutido no capítulo cinco.

Narrativa:

Apesar de todo esse quadro defeituoso de ensino de língua estrangeira, resolvi prestar vestibular para Letras Modernas [...] eu estava determinada a enfrentar toda e qualquer dificuldade para aprender a língua (S8L).

Foi por gostar de aprender uma língua estrangeira [...] que eu decidi fazer o vestibular para letras modernas. Uma das motivações na qual me levou a buscar uma formação em Língua inglesa foi minha própria curiosidade em relação à língua e a vontade de aprendê-la (S5Elv).

Questionário:

[S8L cita as dificuldades enfrentadas e acrescenta] A disciplina de língua inglesa sempre foi a que eu mais gostava desde o ensino fundamental, e tinha prazer em estudar o conteúdo em casa e para a prova.

Observação de aula:

Aula 2, 19 de julho de 2012. Primeiro semestre

Observei que o foi efeito às avessas que impulsionou os sujeitos a chegarem até o curso de Letras, impedindo-os de desistir, apesar de todas as dificuldades encontradas na interação com a professora e com os colegas em classe na língua inglesa.

Assim, por serem ‘motivados às avessas’, desenvolvem estratégias de sobrevivência, conseguindo traçar sua meta: chegar à universidade.

Na seção seguinte, discorro sobre os significados atribuídos às experiências prévias e como essas repercutiram na aprendizagem na universidade.

III. Os significados atribuídos às vivências e seus reflexos no momento atual no curso de Letras

É interessante como os sujeitos conseguem fazer uma análise acerca das experiências de aprendizagem prévias e, através dessa análise, produzem-se os significados que eles atribuem ao curso, com seus pontos positivos e negativos, como pode ser visto nos trechos a seguir:

Narrativa:

Assim, minha experiência em língua inglesa antes da universidade não foi bem o que se pode considerar de aprendizado, apesar dos longos sete anos (ensino fundamental e médio) estudando inglês (S5Jac).

Foi a maior decepção da minha vida, me deparar numa aula de língua inglesa sem se quer compreender o que a professora falava, me sentir uma analfabeta. E hoje pra mim inglês tem se tornado um grande desafio, pois eu não tive base nenhuma anterior (S3El).

Questionário:

As aulas de língua inglesa no ensino fundamental foram, em sua maioria, monótonas, nas quais a professora passava o assunto gramatical no quadro (não havia livro didático), copiávamos e, às vezes, alguns alunos faziam perguntas voltadas para a gramática (S8L).

Observação de Aula:

Não foi possível perceber a capacidade de análise acerca de experiências prévias dos sujeitos com as observações das aulas. Por isso a importância dos outros dois instrumentos (narrativa e questionário) para ajudar na interpretação dos dados, possibilitando as devidas assertivas.

Em virtude da carência na aprendizagem da LI, que os estudantes denominam “falta de base”, gera-se um despreparo na hora de prestarem o vestibular. Isso levou muitos deles a optarem pela prova de espanhol por acreditarem ser mais fácil para passar. Enfim, ingressaram na universidade, mas novos desafios, tais como o (1) currículo do curso de Letras e a (2) dificuldade em acompanhar os pontos mais enfatizados nas HAL e no questionário, discutidos a seguir:

Paiva (2005b), ao falar sobre a carga horária dos cursos de Letras no Brasil, menciona que

A carga horária das licenciaturas, de acordo com a resolução Nº 1 de 18/02/2002, é de 2800 horas, englobando 400 horas de prática; 400 de estágio curricular supervisionado; 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (PAIVA, 2005b, p. 6).

Considerando-se o número de 2.800 horas, citado por Paiva (2005b), percebi que a carga horária de 3.720 horas, do curso observado (ANEXO E), sobrecarrega o estudante, ainda mais pelo fato de que todas essas disciplinas se encontram distribuídas no turno vespertino. Para que essa oferta seja possível, a primeira aula precisa começar às 13:00 e a última terminar às 18:10, com apenas um intervalo de 10 minutos durante a tarde. É notório que as 3.720 horas em um curso de dupla habilitação causam, às vezes, um transtorno enorme, pois o aluno, por falta de tempo, não pode se dedicar plenamente a tantos componentes curriculares num período tão curto. Isso já foi verificado nos três instrumentos de pesquisa.

Narrativa:

[...] há outras disciplinas que tenho que dedicar algum tempo de estudo (S5G).

Atravessei o ensino fundamental e médio, sete anos, absorvendo pouquíssimo dos princípios fundamentais do inglês (S1I).

É interessante falar sobre meu aprendizado do inglês, porque parece que sempre estudei, porém não sou uma pessoa que domina a língua (S1L).

Questionário:

[...] tenho consciência de que falta muito a trilhar até conseguir alcançar tal objetivo [Adquirir fluência na LI] e o tempo atualmente tem sido um empecilho para me dedicar mais ao inglês, visto que por conta das demais disciplinas da graduação e outros motivos pessoais o tempo disponível não é suficiente (S5G).

Infelizmente sinto que não tenho aproveitado todas as oportunidades de aprender pela questão do tempo, que não é só para aprender língua inglesa, mas inúmeras outras matérias e fazer inúmeras outras coisas (S5J).

Acho que embora tenha realmente vontade de adquirir fluência, não sei se estou aproveitando todas as oportunidades para isso... acredito que isso acontece até pela a rotina frenética e apertada do nosso próprio curso, mas tenho me esforçado (S5Jan).

Observação de Aula:

Aula 1, dia 17 de julho de 2012. Primeiro semestre

Com o objetivo de proporcionar uma atmosfera da língua inglesa em classe, a professora Suria começou uma atividade de conversação com os alunos,

uma vez que eles haviam acabado de ter duas aulas de literatura brasileira antes. Vejo aqui que a dupla habilitação (português/inglês) prejudica o sujeito na questão da dedicação às disciplinas de Língua Portuguesa e Inglesa ao mesmo tempo, bem como em relação ao tempo que a professora necessita em sala para fazer com que os alunos se concentrem na língua inglesa. Isso foi também observado nas aulas de todos os semestres. Com o número elevado de disciplinas na grade curricular do curso, torna-se difícil para os informantes se dedicarem à aprendizagem da LI, além de colaborar também para a falta de pontualidade dos alunos.

Os sujeitos acima se referiram às outras disciplinas de língua materna e à cobrança da professora Carla quanto à necessidade de maior dedicação à Língua Inglesa V. Além da cobrança de dedicação às aulas, fica implícito, na fala dos sujeitos, que há uma exigência, por parte da professora, por mais pontualidade. Claro que existe a questão cultural do atraso dos informantes, observado em todos os semestres, mas, por outro lado, em determinados horários a pontualidade torna-se impossível, como foi averiguado no período de observação em classe. Com somente 10 minutos de intervalo durante uma longa tarde (de 13:00 até às 18:10), percebi, claramente, que se trata de tempo insuficiente para, até mesmo, um lanche, pois o sujeito tem de se deslocar de um módulo para outro. Desse modo, o tempo gasto para esse deslocamento, acrescido do tempo para o lanche, extrapola esses 10 minutos, acarretando em atraso para a aula seguinte.

Assim, torna-se muito difícil para o aluno, que chega à universidade com tantas deficiências, fazer dois cursos ao mesmo tempo: língua materna e língua estrangeira. S8G refletindo sobre isso, questiona: “Como ele pode ser tão cobrado em inglês, se a grade do curso o tortura?” (S8G).

Esse questionamento deixa transparecer o quanto a grade curricular, com tantas matérias em língua materna, não permite que o aluno se dedique às disciplinas de língua inglesa como exigido pelo quadro precário de nível linguístico que o estudante possui ao ingressar no curso de Letras, preferindo, muitas vezes, ser avaliado em espanhol, como já mencionado.

Esses problemas enfrentados pelos sujeitos, em virtude do currículo, repercutem diretamente na dificuldade em acompanhar as aulas. Questiono, então, como o aprendiz pode se dedicar mais? Falta tempo, pelo currículo “pesado” com o excesso de disciplinas e, principalmente, falta o “como ajudar a si mesmo”. O sujeito não sabe o que fazer diante disso. Ele só sabe que “falta a base”.

Narrativa:

Em virtude disso [falta de base], quando ingressei na faculdade de letras enfrentei muitas dificuldades nas aulas de língua inglesa (S3Wi).

Os professores sempre dão dicas de filmes para assistirmos com áudio e legendas em inglês por várias vezes, como também para sites para pesquisa (S8L).

Questionário:

[...] porque todas as aulas eram lecionadas em inglês, tivemos que nos esforçar ao máximo para acompanhar o ritmo das aulas. Nem todos conseguem acompanhar no mesmo ritmo as aulas lecionadas em língua inglesa, já que alguns já ingressam com uma base em inglês e outros com base nenhuma (S8G).

Tive que correr muito atrás para acompanhar o ritmo da [nome da universidade], já que quando entrei não sabia praticamente nada de inglês (S5Jac).

Observação de Aula:**Aula 3, 19 de julho de 2012. Terceiro semestre**

A professora Suria, percebendo a falta de base dos estudantes como um todo, sentiu a necessidade de enfatizar que eles não poderiam limitar os seus estudos à sala de aula, sugerindo *sites* para que os alunos pudessem praticar língua, conforme relato de S8L acima.

Verifiquei nitidamente a intenção positiva desse aconselhamento da professora Suria, mas S3Wi se sentia sobremaneira cobrado em sala de aula. Assim, esses conflitos vivenciados pelo informante, S3Wi, se tornam um problema muito difícil de ser contornado, uma vez que aprender inglês

[...] se tornou um bloqueio. [...] Hoje não sei se vou prosseguir no curso com língua inglesa (S3Wi).

Esse bloqueio é fruto da tão enfatizada “falta de base”, que causou a dificuldade no acompanhamento das aulas, fazendo com que a professora cobrasse mais de S3Wi, na tentativa de ajudá-lo na proficiência da LI. Na verdade, S3Wi desistiu do curso de Letras com inglês e transferiu-se para Letras vernáculas. Essa atitude demonstra que ele vivia uma situação muito conflituosa e de tal envergadura que o levou à desistência do curso. No entanto, observei nas aulas que sentimentos como os vivenciados pelo informante S3Wi, muitas vezes, não é perceptível.

Outra dificuldade apontada pelos sujeitos em relação ao acompanhamento das aulas foi a falta de sentido atribuída ao ensino de gramática. Foram registradas queixas sobre o excesso de gramática nas aulas e, também, sobre o livro-texto adotado no curso de Letras.

Narrativa:

[...] perdi várias noites traduzindo toda a gramática [*Grammar Dimensions*] para poder acompanhar as aulas. Logo recorri a um cursinho de idiomas, que, infelizmente, não pôde me ajudar muito, porque eu precisava de um suporte para acompanhar o inglês da universidade e lá eu estava começando a aprender o alfabeto. Só fiquei dois semestres e decidi estudar por mim mesmo. A segunda gramática já não tem tantas anotações de vocabulário assim (S8J).

É importante comentar um pouco sobre o que mais nos deixa apreensível: a abordagem no ensino de gramática (S5Jan).

Questionário

O *Grammar Dimensions* é um material de apoio excelente, embora a maior cobrança desde Língua Inglesa I a Língua Inglesa VI, por parte da maioria dos profissionais atuantes na área, seja em relação à compreensão de estruturas gramaticais, sendo menor a importância dada às atividades voltadas para as outras habilidades. Acredito que se o ensino e cobrança que são feitas em prova escrita, fossem balanceadas em todas as habilidades: *Reading, Listening, Writing e Speaking*, os alunos teriam maiores chances de serem mais proficientes em língua inglesa (S8G).

Observação de Aula:**Aula 2, 17 de julho de 2012. Primeiro semestre**

Não ouvi queixas oralmente por parte dos sujeitos, mas quando o tema central da aula consistia em tópicos gramaticais, notei claramente o desânimo nas faces dos informantes, em contraste com o ânimo quando eram realizadas atividades mais dinâmicas como, por exemplo, quando a professora apresentou uma atividade a partir da foto de um apresentador de um programa de televisão, bem como vários outros artistas famosos, bastante conhecidos na mídia brasileira. Com esse exercício, a atenção de todos os sujeitos foi total, consistindo no momento da aula de maior interesse e participação. Desse modo, percebi que a sala de aula deixou de ser concebida como um local fora do mundo, proporcionando aos sujeitos motivação, principalmente, a quebra do silêncio, pois eles tiveram a oportunidade de acrescentar à aula com o seu conhecimento de mundo.

Diante desses exemplos acima, percebo que o aluno chega à universidade sem tolerância à palavra “gramática”, devido aos inúmeros relatos descrevendo a abordagem centrada em itens gramaticais nos EFM. S5Jan, por exemplo, encontra-se tão “entediada” que só consegue ver o lado ruim, não chegando a perceber a importância desse estudo para a sua formação como professor de inglês.

O problema é que o aluno já ingressa no curso cansado de tantos exercícios gramaticais, sem conhecer a língua, como verifiquei durante as observações em classe. Para Oliveira (2010, p. 237), torna-se menos “chato” e pedagogicamente muito positivo “conceber a gramática de uma língua como sendo o conjunto de regras e elementos sintáticos e

morfológicos à disposição dos usuários da língua para expressarem significados em interações sociais” em sua natureza tridimensional. O autor refere-se às três dimensões: (1) formal e estrutural; (2) semântica; e (3) pragmática. Os sujeitos dos semestres iniciais, não entendem que, como futuros professores de língua inglesa, precisam estudar gramática e, a princípio, não conseguem perceber as três dimensões trabalhadas no curso de Letras.

Assim sendo, acredito que as professoras deveriam incentivar o autoestudo com o uso *Grammar Dimensions*, visto que é um excelente livro de referência, no qual os alunos podem tirar as suas dúvidas sobre os itens gramaticais, por sua abordagem nas dimensões formal, semântica e pragmática, para que o aluno torne-se apto a usar o idioma em diversas situações interacionais. Ao incentivar o autoestudo, as professoras contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, pois estes passam a se responsabilizar de maneira significativa pela aprendizagem, ao terem uma maior percepção das suas reais necessidades. Com esse incentivo, as docentes ainda podem ajudar a otimizar a questão do tempo de cada aula, evitando o excesso de explicações sobre tópicos gramaticais que o sujeito poderia, sozinho, estudar extraclasse e/ou em classe em atividades em pares ou com o grupo como um todo.

Enfim, o excesso de disciplinas no curso de Letras, a falta de base para acompanhar as aulas, o relatado “excesso” de aulas sobre gramática e a conseqüente cobrança de muita “gramática” nas avaliações foram os itens/temas mais recorrentes acerca da interação professor e aluno nos dados gerados. No entanto, de acordo com os dados nos três instrumentos de pesquisa, percebi que a questão dos conflitos vivenciados no curso de Letras vai muito além desses elencados pelos sujeitos, como será visto a seguir.

Os diversos conflitos

Conflitos são gerados com base em pontos de vista diferentes, pois a partir do ponto do qual se olha tem-se uma perspectiva diferente. A professora, na sua posição, pede para o aluno se dedicar mais. O informante, no seu papel de aluno, não consegue fazer o que a professora deseja. Como pôde ser visto, as próprias posições na sala de aula determinam diferentes visões de mundo. Nesse impasse, cabe à professora o difícil papel de mediadora de conflitos. Ela precisa se despir da sua função de professora para se tornar mediadora. O peso sobre seus ombros é muito grande, pois não é fácil ter essa ampla percepção da sala de aula quando são muitas as tarefas a serem desempenhadas.

Nesse sentido, foram muitos os conflitos observados:

1. Para o neófito no curso de Letras, os conselhos da professora solicitando mais pontualidade e dedicação resultam em medo generalizado. Ou seja, as dificuldades enfrentadas pelos informantes não são somente de origem interna. Eles não sabem como se ajudar de forma eficaz no próprio processo de aprendizagem, uma vez que lhes falta a maturidade para a tomada de atitudes e de decisões autônomas.
2. Como resposta aos conselhos, obtém-se o silêncio. Para Assis-Peterson e Silva (2009, p. 102) há vários motivos para a não participação em sala de aula: “Há aqueles que têm dificuldade de interação por timidez, ansiedade, medo de errar, nível de proficiência de língua limitado”. Para as autoras, ainda “há os que são silenciados por fatores sociais, culturais e/ou políticos, tais como raça, classe social, gênero, religião, ideologia, etnia, etc.”. Diante desse quadro, a professora lança mão de algumas estratégias de interação para tentar minimizar impactos da passividade em classe, tomando para si o desafio de dar condições e oportunidades para que os informantes consigam interagir.
3. Outro conflito, ressaltado por Almeida Filho (1993) é a incompatibilidade entre a cultura de ensinar da professora e a cultura de aprender do aluno, pois o sujeito traz para a universidade uma visão de mundo que resulta em dificuldades e desânimo na aprendizagem de LI, reafirmando que é a partir da falta de conciliação entre as culturas que o conflito se instaura. Esse é o caso, por exemplo, de S1G. Por não saber agir como a professora esperava, quando não realizou a tarefa previamente proposta, e a professora pediu-lhe para realizá-la durante a aula. Na ótica da professora, ela estava dando uma nova oportunidade para o aluno praticar a língua, e na perspectiva do informante S1G, a situação foi constrangedora, pois todos os olhares em classe se voltam para ele.
4. O currículo, com uma grade muito densa, também dificulta a tão desejada dedicação dos alunos, gerando bloqueios e desistências. Aqueles que não conseguem superar os conflitos vivenciados no curso ficam no meio do caminho, a exemplo de S3Wi e S3El, que desistiram do curso Letras com Inglês, transferindo-se para o curso de Letras Vernáculas. As estratégias de sobrevivência que usaram não funcionaram em seu favor, isto é, S3Wi com suas tentativas de “cola” no celular e S3El sem interação com professores e colegas.

No entanto, o inverso aconteceu para a maioria dos sujeitos. Mesmo com as dificuldades internas e externas, que entravam a expansão da autonomia, os informantes que

permaneceram no curso encontraram forças para vencer obstáculos mediante a motivação às avessas. Essa motivação foi expressa na resposta de S8J quando questionado sobre sua participação no 6º ciclo de palestras:

Narrativa:

O primeiro semestre foi muito difícil para mim eu não conseguia acompanhar a aula de língua inglesa, infelizmente ou felizmente eu perdi na disciplina, às vezes eu penso que não foi tão ruim eu ter perdido porque isso me deu ainda mais vontade e força para aprender a nova língua (S5Elv).

Questionário:

Quando as palestras [S8J se refere às palestras dos projetos de extensão] me deixavam frustrados, na verdade elas me motivavam para aprender e não aceitar aquele nível de compreensão zero. Precisei investir para superar isso. Foi um fator motivacional para mim, embora parecesse ser o contrário (S8J).

Observação de Aula:

Aula 3, 10 de julho de 2012. Quinto semestre

Observei que, apesar de todas as adversidades enfrentadas naquele momento no curso de Letras, existia uma força dentro dos sujeitos que os impulsionava adiante, como relatado anteriormente, fazendo com que ingressassem na universidade. Um exemplo disso foi o que ocorreu na sala do quinto semestre, quando verifiquei que as dificuldades enfrentadas por S5Elm e S5Elv em interagir com a professora Carla, caracterizando uma relação conflituosa, os impulsionavam a querer mais e a prosseguir nos seus estudos.

É interessante como esse efeito às avessas se consistiu em uma reação aos conflitos instaurados, impulsionando-os a tomarem atitudes autônomas, favoráveis à aprendizagem, a exemplo da ampliação do rol de estratégias de aprendizagem, da frequência a projetos de extensão e ao CAALE.

5. A orientação da frequência ao CAALE/Laboratório de línguas, nos semestres iniciais, foi também conflituosa, pois o sujeito ainda não se encontrava em uma posição confortável dentro desse espaço, nem mesmo para corrigir um exercício mecânico como “preencha espaços vazios”. Essa dificuldade de frequência ao CAALE, inicialmente, se justificou pela dependência do sujeito da professora.

Narrativa:

O Caale tem sido fantástico [...], pois sempre que vou lá, tem algum professor e todos eles são muito solícitos, todos muito gentis (S1J).

Questionário:

Gosto quando a professora me ajuda com as atividades do laboratório, quando faz as correções dos exercícios do livro comigo (S1G).

Observação de Aula:

Aula 4, 19 de julho de 2012. Primeiro semestre

Visando a aproveitar o tempo final da aula com atividades que ajudassem no aprimoramento da língua-alvo, a professora Suria avisou que as correções de itens gramaticais seriam realizadas no CAALE, uma vez que naquele espaço eles teriam o gabarito dos exercícios disponibilizados nos computadores. No entanto, os sujeitos resistiram à ideia de irem ao centro para a prática da correção de exercícios, insistindo para que a professora corrigisse todos os exercícios em classe. Por não compreenderem a postura de Suria em insistir na frequência ao CAALE, a sala de aula transformou-se em uma arena de conflitos.

Com esse exemplo de S1J, quando diz “sempre que vou lá, tem algum professor e todos eles são muito solícitos, todos muito gentis”, fica evidente a necessidade que ele tem da presença da professora o tempo todo a seu lado; já no oitavo semestre, como pode ser exemplificado na voz de S8G, no excerto abaixo, o sujeito reconhece a importância do centro para o autoestudo, mas ainda se sente mais motivado com a presença de uma professora naquele espaço.

O laboratório é uma excelente ferramenta, principalmente para os autodidatas, pois além de divertidas, as atividades eram separadas por habilidade, e eram atualizadas sempre. No entanto, o momento que recebi maior motivação, foi quando uma das professoras se disponibilizou a corrigir redações, que não valeriam nota, e ela sempre nos motivava dizendo que toda a nossa produção e aprendizado devia ser por mérito próprio. O valor do que você faz deve partir de você mesmo (S8G).

6. Como destacado anteriormente, por ser um curso de dupla habilitação, a grade curricular encontra-se sobrecarregada. Isso pode ser facilmente constatado com a visualização do ANEXO E, que exibe o fluxograma do curso de Letras. Por fazer dois cursos ao mesmo tempo, Letras Vernáculas com Inglês, o sujeito fica impossibilitado de se dedicar ao curso como deveria. Exemplos, nessa direção, podem ser vistos abaixo:

Narrativa:

Pretendo realmente adquirir fluência na língua em questão e tenho aproveitado todas as oportunidades que aparecem para chegar a esse objetivo, no entanto também tenho consciência de que falta muito a trilhar até conseguir alcançar tal objetivo e o tempo atualmente tem sido um empecilho para me dedicar mais ao inglês, visto que por conta das demais disciplinas da graduação [...] o tempo disponível não é suficiente (S5G).

O curso de Letras da [Nome da instituição] é um curso um tanto pesado, em relação às cobranças que cada disciplina de todas as áreas fazem aos alunos. Então além de dar conta do que já é obrigação, realizar atividades fora da

sala de aula parece pedir demais! Quando alguém me pergunta se o Curso de Letras é bom, eu digo que é excelente, mas você tem que viver para ele! Tive a sorte de não ter que trabalhar por dois turnos, porque ainda moro com minha família, e por isso não tenho obrigações com as despesas da casa, porque se não, com certeza não teria concluído o curso no tempo certo. Por muito tempo, eu me dediquei exclusivamente todo o meu tempo à faculdade, não via meus irmãos, nem o namorado, nem pintava mais as unhas... Mas foi uma escolha que eu fiz (S8G).

Questionário:

Sei que ainda falta muito para adquirir fluência, mas esse tanto de disciplinas na grade do curso não ajuda na questão do tempo para dedicar ao estudo de inglês (S3Wi).

Na verdade, tenho muita dificuldade no que diz respeito a falar em inglês porque tenho pouco tempo para disponibilizar para o estudo de língua inglesa, pois há outras disciplinas que tenho que dedicar algum tempo de estudo (S5G).

Observação de aula

Aula 1, 17 de julho de 2012. Terceiro semestre

Observei que a professora Suria necessita repetir aquelas mesmas recomendações feitas na turma do 1º semestre para enfatizar que os sujeitos devem se dedicar mais ao estudo do idioma. Acredito que devido à sobrecarga de disciplinas, ou seja, tendo o informante que se dedicar a tantas disciplinas ao mesmo tempo, isso consiste em mais um fator para a não dedicação aos estudos, questionada pela professora. Observei que a postura da professora Suria foi a mesma da professora Carla do quinto semestre, na aula 3, dia 10 de julho.

Parece contraditório, mas, apesar das 3.720 horas do curso, o número de disciplinas voltadas para o ensino-aprendizagem de inglês é pequeno quando comparado com as outras disciplinas de língua materna, como pode ser observado no apêndice F, em um quadro intitulado “Distribuição das disciplinas de língua inglesa com as respectivas cargas horárias ao longo dos semestres”.

Com o acréscimo de 210 horas de atividades acadêmico-científico-culturais, todas obrigatórias, somam-se 1.635 o total de horas voltadas para o curso de inglês na universidade. Isso é muito pouco se comparado às 3.720 horas que o sujeito deve cursar na totalidade, como pode ser visto no quadro, a seguir:

Quadro 20 – Carga horária do curso

Curso	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	Total
Vernáculas	300	360	300	360	240	240	330	165	2.295
Português/inglês	60	60	135	120	270	270	180	330	1.425
Total	360	420	436	480	510	510	510	495	3.720

Fonte: Própria autora, com base no currículo do curso.

Com base no quadro 20 e no apêndice F, observei que com a dupla habilitação, restam poucas horas/aula para que o informante adquira fluência e aprenda a se tornar um professor de língua inglesa ao mesmo tempo. No primeiro e segundo semestres, por exemplo, só existe uma disciplina de língua inglesa de 60 horas. No terceiro semestre sobe para 135 horas. No quarto cai para 120. Já no quinto e sexto semestres, sobe para 270, porém no sétimo cai novamente para 180 e somente no oitavo semestre o número de horas voltadas para o inglês sobe para 330 horas, totalizando 1.425.

Segundo Paiva (2005b, p. 360), a dupla licenciatura é um dos empecilhos para uma melhor qualidade do curso por privilegiar conteúdos em língua portuguesa, prejudicando a formação do professor de língua estrangeira. A autora acredita que “o fim das licenciaturas duplas seria uma medida essencial para uma mudança de patamar na qualidade dos cursos”. E, para tal, o currículo precisa ser entendido como todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integram um curso. Nesse sentido, o professor precisa ter duplo papel, isto é, (1) se responsabilizar pelos conteúdos, e (2) ter a função de orientador, influenciando na qualidade da formação do aluno (PAIVA, 2005b).

Após analisar os depoimentos dos estudantes e confrontá-los com o número de horas do fluxograma do curso, percebi que a dupla habilitação realmente sobrecarrega o estudante do curso de Letras, tornando os estudos, às vezes, um sofrimento, conforme relatos:

Narrativa:

Os dois primeiros semestres foram, então, os mais difíceis, muitas disciplinas e porque eu não conhecia cerca de 95% das palavras da gramática [*Grammar Dimensions*] e nem entendia a fala dos professores, por isso gastava um bom tempo com o dicionário para traduzi-las e escrever a tradução na própria gramática (S8L).

Questionário:

Eu tive de sofrer muito para conquistar o conhecimento da língua que hoje tenho (S8J).

O curso de Letras da [nome da universidade] é um curso um tanto pesado, em relação às cobranças que cada disciplina de todas as áreas fazem aos alunos [...]. Por muito tempo, eu me dediquei exclusivamente todo o meu tempo à faculdade, não via meus irmãos, nem o namorado, nem pintava mais as unhas... (S8G).

Observação de aula:

Aula 1, 05 de julho de 2012. Quinto semestre

A professora Carla trabalha com correções de exercícios do *Grammar Dimensions*, o que toma bastante tempo da aula. Verifiquei que, apesar de alguns sujeitos já se arriscarem na interação com a professora, outros nas suas posturas de silêncio, ainda, vivenciavam muitos conflitos, por não conseguirem se arriscar na língua-alvo, por medo de falar o inglês do jeito deles. No entanto, aparentemente, a aula fluiu dentro do programado pela professora.

Apesar de todos esses conflitos e “sofrimentos” vivenciados pelos sujeitos do curso de Letras Português/Inglês, verifiquei que os impasses são, muitas vezes, velados, quando a professora se expressa oralmente e o sujeito fica passivamente ouvindo, o que exige um olhar atento para sua percepção. Na verdade, ao apontar os diversos conflitos vivenciados, pretendi mostrar que foi nas contradições, constitutivas dos sujeitos envolvidos nos processos de ensinar e de aprender, que a realidade se apresentou, revelando uma sala de aula cheia de desigualdades. E é justamente nesse contexto que as identidades vão se transformando por meio das interações, como será visto a seguir com os relatos positivos em relação ao curso de Letras como um todo.

Os pontos positivos

Como visto, são muitos os desafios elencados pelos informantes. Todavia, os sujeitos também se posicionaram positivamente em relação ao curso de Letras, nas HAL, no questionário e nas suas posturas em classe. Dentre esses aspectos positivos, eles constataram que (1) estavam realmente aprendendo a LI; (2) contavam com o incentivo das professoras; (3) aprenderam a ampliar o uso de estratégias de aprendizagem e (4) se sentiam preparados, seguros e motivados para atuarem em sala aula como futuros professores, como será apontado em seguida, iniciando pela constatação dos sujeitos de que estão aprendendo a língua inglesa no curso de Letras.

Diferentemente do período do EFM, os informantes, a partir do quinto semestre, relataram que estão realmente aprendendo a LI, como afirmaram os sujeitos nos excertos abaixo:

Narrativa:

Depois do primeiro semestre eu entendi que eu era capaz e hoje, mesmo ainda não dominando todos os detalhes do inglês, já sei o bastante para não me sentir tão insegura como antes (S5Jac).

Eu acredito que eu avancei se comparado aos semestres anteriores [...] Enfim, aprender uma nova língua é desafiador e muito bom (S5Elv).

[...] as disciplinas que mais contribuíram para que tivesse uma melhora significativamente grande na proficiência em língua inglesa foram, sem dúvida, Fonética e Fonologia da língua Inglesa e Prática de textos escritos (S8G).

Hoje, como estudante do 8º semestre, posso afirmar que tenho obtido um bom desempenho no processo de aprendizagem [...] Esse desempenho deve-se ao contínuo esforço que dedico para a aquisição da língua, pois de nada vale estudar somente no momento da aula e não praticar em outras situações (S8L).

Questionário:

Posso dizer que hoje possuo um bom conhecimento da língua, mas admito que ainda há muito para se aprender. Pois através dos anos pude perceber que o aprendizado de uma língua estrangeira é algo constante e contínuo (S8B).

Observação de aula:**Aula 1, 05 de julho de 2012. Quinto semestre**

A professora Carla trabalha com correções de exercícios do *Grammar Dimensions*. Percebi que a maioria dos sujeitos já se arrisca a falar em língua inglesa, enquanto outros ainda se limitam a darem respostas prontas do exercício.

Observação de aula:**Aulas 3, 10 de julho de 2012. Oitavo semestre**

Com a atividade “*Challenge*” proposta pela professora Jenny, os sujeitos se mostraram com fluência suficiente para se expressarem na língua inglesa, caracterizando que todos os cinco sujeitos aprenderam a língua. Ademais, eles se mostraram responsáveis por sua aprendizagem. Um exemplo nesse sentido foi quando S8J poderia ter escolhido um áudio mais fácil de ser entendido e, no entanto, escolheu algo realmente desafiador para ele.

Como pôde ser visto nos excertos das narrativas acima, a partir do quinto semestre, alguns sujeitos, começam a se sentir um pouco mais seguros em relação à aprendizagem da LI. Já os sujeitos do oitavo se posicionaram mais enfaticamente, nos seus relatos, em relação à aprendizagem da LI, atribuindo uma parcela desse aprendizado a eles mesmos, ao se considerarem esforçados, dedicados e empenhados, demonstrando traços de autonomia. Ademais, como pode ser visto no excerto do sujeito S8J, abaixo, o informante do oitavo semestre também se sente “preparado” para o uso da língua inglesa:

Hoje estou hoje terminando o curso e muito mais tranquilo e preparado em relação ao uso do inglês. [...] Hoje estou feliz e satisfeito com os resultados da aprendizagem do inglês (S8J).

Tal discurso é muito diferente dos narrados no primeiro semestre, quando eles se queixaram da “falta de base”. Assim, além do “esforço”, “dedicação” e “empenho” pessoal, mencionados pelos sujeitos, verifiquei que esses sentimentos apresentados do quinto semestre em diante são desencadeados nos semestres iniciais, pelo incentivo das professoras. Assim, os sujeitos atribuem o fato de estarem aprendendo a língua ao incentivo das professoras, como pode ser constatado abaixo:

Narrativa:

Hoje já em língua inglesa três você deve perguntar porque eu não desisti. Acho que, primeiro sou capaz de vencer uma escolha que eu fiz e segundo, pela minha professora [Suria] que desde o primeiro semestre quando entrei assustada, nunca me deu nenhum motivo pra desistir, pelo contrário sempre me mostrou que era possível correr atrás do prejuízo (S3E1).

Questionário:

[NOME DA PROFESSORA] é fantástica, ela nos incentivava e incentiva muito, nós não errávamos, mas sim aprendíamos uma nova maneira de como não fazer (S1J).

Tive apenas um período de aula de língua inglesa e com a professora [NOME DA PROFESSORA]. Foi ótimo ser aluno dela. Há perguntas direcionadas, para serem respondidas em inglês, trabalhos para casa e interpretação de texto. Tudo isso eu achei muito proveitoso (S1G).

Observação de aula:

Aula 3, 19 de julho de 2012. Primeiro semestre

A professora Suria incentiva os sujeitos, buscando a sua participação em classe e guiando no aprimoramento da língua extraclasse, indicando sites, livros e incentivando na frequência a projetos de extensão voltados para a prática da língua inglesa.

Diante dos novos desafios do curso de Letras, S3E1, por exemplo, pensou em desistir, mas com o incentivo da professora Suria, o informante se sentiu fortalecido para continuar e “correr atrás do prejuízo”, que significa a sua “falta de base”, reportada anteriormente.

Além disso, os sujeitos enfatizaram que, diferente da época do EFM, na universidade eles tiveram a oportunidade de participar das aulas e de interagir com as professoras de LI. São várias as justificativas que sustentam esse argumento, tais como professores bem preparados, o fato de possuírem mais maturidade, bem como um número menor de estudantes em classe, como será visto, a seguir, iniciando pelo aspecto professores bem preparados:

Narrativa:

Os professores de língua inglesa da faculdade são inegavelmente mais bem preparados que os do ensino médio (S1I).

Questionário:

Aqui [universidade] além das aulas serem ministradas em inglês, os professores demonstram estar seguros e abertos a perguntas e sugestões (S1I).

Aula 2, 17 de julho de 2012. Primeiro semestre

A formação das três professoras reflete na condução das aulas como um todo. Por exemplo, quando a professora Suria, percebendo os problemas em relação ao livro-texto adotado e as reais necessidades dos alunos, complementa o material didático com atividades relacionadas à vida dos alunos ao apresentar atividades com exemplos de pessoas reais e não somente com personagens do *Grammar Dimensions*.

Além de terem professoras bem preparadas, há, também, o fato de eles terem adquirido mais maturidade no curso superior do que antes, quando estavam no EFM, como afirmam S3R e S1I, abaixo:

Narrativa:

Interaço melhor aqui [na universidade] também devido à maturidade natural que adquirimos com o tempo em relação à educação (S3R).

Questionário:

Além disso, minha maturidade enquanto estudante é outra e diferente do ensino médio. Agora tenho um interesse concreto em aprender o inglês (S1I).

Aula 1, 5 de julho de 2012. Quinto semestre

Essa maturidade relatada pelos sujeitos só foi percebida por mim a partir do quinto semestre quando os sujeitos apresentaram posturas de menor dependência da professora, ao se arriscarem mais na língua-alvo. No entanto, a maturidade foi mais concreta nos informantes do oitavo semestre por demonstrarem atitudes autônomas voltadas para o próprio aprimoramento da língua e ao se perceberem como estudantes-professores. Isso será retomado mais adiante.

Além dessas duas principais justificativas, professoras bem preparadas e o fato de serem mais maduros, eles alegaram que o formato da aula com um número pequeno de alunos em classe ajuda bastante, como afirmam os sujeitos nos seguintes excertos:

Narrativa:

Hoje, como estudante do 8º semestre, posso afirmar que tenho obtido um bom desempenho no processo de aprendizagem, principalmente na parte escrita, a qual, como disse inicialmente, tenho maior facilidade em me expressar, tanto em língua materna quanto em língua inglesa. Esse desempenho deve-se ao número pequeno de alunos na sala e ao contínuo esforço que dedico para a aquisição da língua, pois de nada vale estudar somente no momento da aula e não praticar em outras situações (S8L).

Questionário:

Como as turmas aqui são menores (15 estudantes) é mais tranquilo estabelecer uma relação de confiança tanto com o professor como com os outros colegas (S1I).

A turma é menor, facilitando maior interação entre aluno e professor (S1B). Com certeza. Temos muito mais oportunidade de interagir e de aprender o idioma. Primeiro, pela questão da quantidade de alunos que é reduzida; depois, porque os professores podem dar mais atenção individual a cada um. Há espaço para interação porque há tempo e condições adequadas para isso (S8J).

Observação de aula:

Aula 2, 5 de julho de 2012. Quinto semestre

Observei que o número menor de alunos em sala de aula, em todos os semestres, ajudou na interação professora-alunos por proporcionar um atendimento mais individualizado, quando, por exemplo, a professora Carla “puxava” a atenção dos sujeitos e alunos como um todo para as atividades propostas e assim, tinha a oportunidade de conhecer os seus alunos, suas origens e suas preferências, ao discutir aspectos interculturais em classe.

Corroboro a assertiva dos informantes quando mencionam que o número reduzido de estudantes em classe facilita a interação, uma vez que, de acordo com os dados provenientes das observações em classe, esse número reduzido para quinze alunos facilita o atendimento individualizado, voltado para as necessidades dos alunos. Observando a resolução do curso (Resolução Consep nº 12/2006, ANEXO M), no que se refere ao número máximo de alunos por turma, verifiquei que o máximo permitido é de quinze. Assim, com somente quinze alunos em classe, com as minhas observações na sala de aula, comprovei que realmente favorece a interação em classe e isso foi percebido também pelos sujeitos, como comprovam os excertos acima.

Assim sendo, os informantes acreditam que o número menor de estudantes em classe e o incentivo das professoras ajudam diretamente na aprendizagem. Ainda de acordo com esses sujeitos, por intermédio da interação professor-aluno seu interesse foi despertado e, assim, puderam sentir que estão realmente aprendendo a língua. Como consequência dessa nova forma de aprender, conseguiram trabalhar em seu favor ampliando o rol de estratégias de aprendizagem em relação ao ensino médio. Percebi que os sujeitos no final do curso

conseguem variar tais estratégias, às vezes usando uma mesma ferramenta, a exemplo das canções, ou seja, além do uso de músicas e filmes, o sujeito aprendeu a ampliar o leque de estratégias, acrescentando várias outras ao seu repertório para o aprimoramento na língua inglesa, a saber, memorizar vocabulário, adicionar estrangeiros em redes sociais, anotar frases ouvidas em filmes e séries, Colar frases em paredes e móveis, fazer uso de contrações, recontar histórias em língua inglesa, delimitar foco nos estudos, não perder oportunidade para aprender e, até mesmo, ministrar aulas de inglês, como uma estratégia utilizada para melhorar a aprendizagem dessa língua.

Para uma melhor visualização desse rol das novas estratégias utilizadas, elas foram inseridas entre parênteses, logo após a identificação de cada uma, como pode ser visto nos excertos a seguir.

Passei a memorizar todas as palavras recentemente aprendidas, até mesmo perguntas de colegas (Memorizar vocabulário). Adicionei estrangeiros em redes sociais para manter o contato com a língua Inglesa diariamente (Adicionar estrangeiros em redes sociais). Anotei frases ouvidas em filmes e séries americanas (Anotar frases ouvidas em filmes e séries) e coleí-as no meu guarda-roupa (Colar frases em paredes, móveis etc.). Passei a utilizar o máximo de contrações possíveis (Fazer uso de contrações). Passei a ouvir e assistir aquilo que me agradava: músicas e filmes (Usar canções e filmes). Comecei a repetir as histórias aprendidas no curso de idiomas e a recontá-las para a minha namorada, a qual também domina o idioma (Recontar histórias em língua inglesa) (S8F).

A partir do 4º semestre, o aprendizado da Língua Inglesa passou a ser norteado por uma motivação intrínseca, isto é, por necessidades e motivos. Delimitei o meu foco (Delimitar foco nos estudos); e considerava as situações à minha volta como oportunidades de aprendizado (Não perder oportunidade para aprender) (S8F).

Ensinar inglês: (Ministrar aulas de inglês) de tudo o que fiz para melhorar a minha proficiência, essa prática foi a que mais contribuiu, e ainda contribui muito, para atingir a fluência, porque nem sempre percebemos os equívocos linguísticos em nós mesmos, mas quando estamos ensinando a alguém, eles tornam-se bastante nítidos (S8G).

Como pôde ser visto nos excertos acima, houve um aumento no número das estratégias utilizadas pelos sujeitos do 8º semestre em relação àquelas utilizadas quando ingressaram no curso, isso confirma os relatos de estarem aprendendo a LI, ou seja, além do incentivo das professoras, eles já sabem contribuir significativamente para sua aprendizagem, ao conseguirem ampliar o número de estratégias, deslocando o foco das docentes e voltando para eles mesmos. Isso demonstra, claramente, a ampliação da autonomia na aprendizagem da LI.

Paralelamente, os sujeitos começam a se sentir professores. Nos seus relatos, usam os termos “preparados”, “seguros” e “motivados” para o exercício da docência, como pode ser constatado na voz de S8B, abaixo:

Quatro anos de universidade fizeram com que meu conhecimento expandisse, e hoje me sinto totalmente preparado e seguro quando estou em sala de aula. Com relação aos professores de inglês da [nome da universidade] que tive durante a minha graduação, posso dizer que eles foram bastante importantes na minha evolução, pois através dos seus conhecimentos e suas experiências adquiridas durante suas carreiras me ajudaram no meu processo de aprendizagem da segunda língua (S8B).

Destaco que todos os sujeitos do oitavo semestre estavam atuando em sala de aula como professores-estagiários no período da coleta dos dados. Assim, considerando o número de professores ao longo do curso de Letras, S8B disse se sentir “preparado” e “seguro” quando está em sala de aula atuando como professor de inglês. Essa postura de estudante-professor já pode ser observada em todos os sujeitos do oitavo semestre. Por meio dos seus relatos, percebi que se posicionam como estudantes e, também, como professores de inglês ao mesmo tempo, ou seja, já falam da posição de docente, conforme excertos explicitados a seguir, retirados das suas narrativas:

Narrativa

Hoje, eu sou o tipo de aluno dedicado e preocupado com os compromissos acadêmicos. Eu me vejo como um bom estudante; não chego a ser brilhante nem excelente, mas procuro sempre dar o meu melhor. Diferentemente do 1º semestre, acho que hoje sou mais crítico e questionador; aprendi isso com o tempo. Sim, pois com o passar do tempo a gente vai ficando mais experiente e com isso vai ficando mais autônomo também. Com o passar do tempo passamos a entender que a busca pelo conhecimento precisa partir de nós, tanto para aprender a língua quanto para se tornar um professor (S8B).

Eu sou um aluno bastante disciplinado. Importo-me em anotar as colocações relevantes que o professor faz em sala por uma questão estratégica (memória visual). Como já disse, procuro estar cercado por situações que me ofereçam oportunidades de aprendizado. Não era assim no 1º semestre. A sala de aula constrói e aperfeiçoa o professor. Sinto-me orgulhoso do esforço, pois sei que não foi em vão. Vale muito a pena viver aquilo que, para mim, tornou-se uma paixão [ministrar aulas] (S8F).

Aprendemos a importância da autonomia hoje, não espero por um teste para ter motivação para estudar. Fiz assinatura de revistas em inglês, daí ouço e depois leio as reportagens. Assisto a meus programas e estudo para dar aula, mesmo aqueles assuntos gramaticais para iniciantes, pois um estudante pode não ser um professor, mas todo professor deve ser um eterno estudante. Hoje amo minha profissão, por conta de tudo que passei na universidade (S8G).

Hoje, como estudante do 8º semestre, posso afirmar que tenho obtido um bom desempenho no processo de aprendizagem, principalmente na parte escrita, a qual, como disse inicialmente, tenho maior facilidade em me expressar, tanto em língua materna quanto em língua inglesa. Esse desempenho deve-se ao contínuo esforço que dedico para a aquisição da língua, pois de nada vale estudar somente no momento da aula e não praticar em outras situações. A partir do momento que comecei a estudar inglês, passei a compreender que essa atividade vale para a vida profissional e pretendo *keep on studying hard* (S8L).

Hoje estou feliz e satisfeito com os resultados da aprendizagem do inglês [...] Hoje estou realizado por estar iniciando monitoria em duas escolas, sendo que uma delas é o CCAA, cujos diretores [...] proporcionaram-me uma motivação especial (S8J).

Questionário:

[...] agora vejo que tudo o que passou só contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional, e por isso pretendo continuar a estudar no mestrado, metodologias para o ensino de língua inglesa, porque gosto de ser professora de idiomas e quero passar a conhecer mais sobre a filosofia desse campo de estudo (S8G).

Hoje posso valorizar todo o aprendizado alcançado porque sei o quanto ele me custou. É sempre muito motivador saber que já enfrentamos grandes desafios e vencemos. E é claro que isso serve para apoiar os nossos alunos quando os vemos em situações semelhantes (S8J).

Observação de aula

Aulas 1 e 2, 5 de julho de 2012. Oitavo semestre

Os sujeitos do oitavo semestre já demonstram ter uma postura de professor. S8B, por exemplo, antes de começar a sua apresentação intitulada “*Challenge*” explicou o porquê da escolha da sua atividade. Isso revela a sua capacidade para selecionar material didático para o seu aprimoramento na LI. Essa postura de docente foi também observada em classe em todos os outros informantes do oitavo semestre, ao assumirem o controle da classe, cada um no seu momento específico, buscando a interação com colegas e professora.

Percebi um contraste entre a postura de estudante-professor, verificada nos sujeitos do oitavo semestre, e a postura apresentada pelos sujeitos dos semestres anteriores, que se veem somente como estudantes do curso de Letras, com exceção de S3Wa, como exposto a seguir:

Narrativa

1º semestre

Atualmente, saber a língua inglesa é um dos fatores que auxilia em alguns empregos. Depois de formada, eu pretendo trabalhar como tradutora ou algo do tipo. [...] Eu espero terminar o curso de Letras Modernas, trabalhar nessa área e viajar para outros países para ampliar meu conhecimento (S1B).

Atualmente o aprendizado do inglês se colocou como condição *sine qua non* para o meu desenvolvimento profissional e acadêmico, daí que “ou aprendo inglês ou fico para trás”. A necessidade prática e real do

aprendizado da língua inglesa me obrigou a rever minha resistência a esse idioma e buscar meios de me abrir para ele (S1I).

Sou um estudante que precisa se aplicar mais. Hoje dou mais valor aos estudos e percebo mais a minha responsabilidade e como é importante o estudo. Eu lamento o tempo que perdi não aproveitando os estudos, porém agora pretendo fazer diferente e aproveitar (S1G).

Meu interesse pelo inglês aumentou [...] minha mãe me presenteou com um aparelho de DVD e assistir filmes legendados e ouvir como algumas palavras eram pronunciadas era meu passatempo favorito. Eu comecei a imprimir letras das músicas que eu mais gostava e acompanhar a música cantando a letra que eu havia impresso. As músicas de Rihanna tiveram papel fundamental no meu aprendizado, aliei o útil ao agradável (S1J).

Sou uma aluna interessada e bastante comunicativa, o que me ajuda ter uma boa relação tanto com os colegas como com a professora e assim não me sinto retraída para sanar minhas dúvidas. Numa simples autoanálise percebo que hoje sou mais dedicada ao estudo da língua inglesa do que no ensino médio, porque percebi que na universidade é cobrado muito além do que nos é exigido na escola (S1S).

3º semestre

Espero muito vencer esse grande desafio ainda, embora me sinta incapacitada, angustiada em toda aula que se passa de língua inglesa, ansiosa em toda avaliação que se passa (S3EI).

O inglês é uma língua complexa sim, mas, assim como qualquer outra coisa, precisa de muito estudo e dedicação, pois hoje ela é requerida para muitas coisas, principalmente em algumas áreas profissionais. Hoje sou um aluno mais dedicado (S3Ev).

Decidi fazer Letras Modernas por gostar da língua inglesa. [...] Mesmo não tendo muito conhecimento da língua, conseguir chegar até o terceiro semestre sem muitas dificuldades. Preciso melhorar o *listening and speaking*, e, principalmente, vocabulário (S3R).

Tenho estudado inglês não somente na universidade, mas também por minha própria conta porque eu fui empregado em uma escola de idiomas, também em minha cidade, e para passar o conhecimento adquirido, mesmo que eu já o saiba, é importante que eu tenha segurança para passá-lo e para isso requer um tempo de estudo para revisar e aprender mais, também. Sou um aluno que preza pelos questionamentos dos porquês do que me proponho a estudar (S3Wa).

[...] quando chegou no terceiro perdi e tive que repetir a matéria. Infelizmente começou o desgosto pela língua. Aprender inglês não é mais um prazer, mais se tornou um bloqueio para mim. Tento me dedicar mais até agora nenhum retorno satisfatório. Hoje não sei se vou prosseguir no curso com língua inglesa. Mais por enquanto acho que vou dar um tempo e estudar como antes só para mim mesmo. Sem a obrigatoriedade que o curso exige. Já que não pretendo dar aula de língua inglesa (S3Wi).

5º semestre

[...] quando ingressei na faculdade de letras enfrentei muitas dificuldades nas aulas de língua inglesa. Primeiramente porque já fazia mais ou menos 3 anos que eu havia concluído o ensino médio e por isso já havia esquecido grande parte do pouco conhecimento que eu havia adquirido sobre esta língua. [...] reconheço que preciso melhorar ainda mais nessas quatro habilidades (S5Elm).

Foi por gostar de aprender uma língua estrangeira e também por outras influências que eu decidir fazer o vestibular para letras modernas. Uma das motivações na qual me levou a buscar uma formação em Língua inglesa foi minha própria curiosidade em relação à língua e a vontade de aprendê-la. [...] Enfim, aprender uma nova língua é desafiador e muito bom (S5Elv).

Optei no vestibular por letras modernas para poder conhecer a língua [...] (S5G).

Sou uma boa estudante (eu acho). Como estudante me vejo como uma vencedora já que consegui vencer muitas das minhas dificuldades através, não só da ajuda de professores, mas do meu próprio esforço. E hoje o que é diferente do primeiro semestre é que obviamente aprendi muito e estou mais confiante em se tratando de língua inglesa (S5Jac).

Não me considero que estar perto da reta de chegada significa um domínio do idioma dominando todas as competências, tenho me esforçado para completar cada etapa, e falta muito para percorrer (S5Jan).

Questionário:

Como monitor em um curso de idiomas, é importante que eu tenha segurança para passar o conteúdo para os alunos (S3Wa).

Observação de aula

Aulas 3 e 4 , 10 de julho de 2012. Quinto semestre

Observei nas aulas dos primeiro, terceiro e quinto semestres, que os sujeitos apresentavam uma postura unicamente de estudantes de inglês, ou seja, eles encontravam-se interessados no aprimoramento da língua, porém não se viam como futuros-professores de inglês. Acredito que esse sentimento vem do fato de terem estudado ao longo de sete anos nos EFM e ainda assim não terem atingindo a fluência desejada, o que retarda a percepção de que estão em um curso de licenciatura.

Nessa aula do dia 10 de julho não houve nenhuma discussão acerca do papel dos sujeitos como futuros professores. Na verdade, eram cobrados em relação à dedicação na aprendizagem da língua-alvo.

Pelos excertos acima, constato que os sujeitos até o quinto semestre ainda se veem somente como estudantes do curso de Letras, com exceção de S3Wa por já estar atuando como monitor em um curso de idiomas, apesar de ainda estar no terceiro semestre. O fato de já estar trabalhando em sala de aula faz com que ele tenha uma visão diferenciada dos demais colegas. No entanto, para ele, ensinar significa “passar conhecimento”, demonstrando uma visão muito limitada ao afirmar que foi “empregado em uma escola de idiomas [...] para passar o conhecimento adquirido”. Em contrapartida, acredito que essa postura de estudante-

professor constatada nos sujeitos do oitavo semestre se deve ao amadurecimento adquirido como estudantes ao cursarem disciplinas como linguística aplicada e todas as outras voltadas ao preparo para a docência.

Assim, a cada semestre, eles passam a enxergar o curso com outros olhos, olhos de professores, chegando ao ponto de desejarem refletir a imagem dos professores do curso de Letras quando estiverem atuando em suas classes, como no relato de S8B, que enfatiza:

Narrativa:

É assim que procuro enxergar a educação, através dos ótimos professores que tive, tentando me espelhar, para quem sabe um dia ser tão bom quanto eles (S8B).

Quando S8B observa que tenta se espelhar nesses professores, fica nítida a noção do professor modelo, funcionando como um “espelho”. Os informantes contemplaram os seus professores do curso de Letras e foram sendo transformados pelas qualidades que admiravam. Contemplar, aqui, significa olhar demoradamente ao longo de quatro anos. Dessa forma, no oitavo semestre eles querem possuir e refletir a mesma imagem das suas professoras.

Essa noção do “professor espelho” foi, também, explicitada nas respostas ao questionário. S8L, por exemplo, afirma

Questionário:

Acredito que o professor é um espelho, o que ele diz e as atividades indicadas têm influência direta na forma de aprender do aluno. Por exemplo, na disciplina Academic Writing fomos orientados a escrever bastante e a ler vários textos para melhorar a nossa escrita e dessa forma eu fiz e pude aprender a escrever formalmente em inglês (S8L).

Observação de aula:

Aulas 1 e 2 , 5 de julho de 2012. Oitavo semestre

Nessa aula, observei que os sujeitos do oitavo semestre se posicionavam à frente da sala, tomando o lugar da professora Jenny, não somente em relação ao espaço físico, mas incorporando o papel da docente. Desse modo, a aula de prática de compreensão auditiva foi se construindo, mediante a interação de cada sujeito com o grupo como um todo e com a professora.

Como se vê, é “pelo olhar do outro (ou de outros) que o sujeito constrói a sua própria imagem” (CORACINI, 2003, p. 194). Dessa forma, é importante para a formação do estudante do curso de Letras que ele tenha professores nos quais deseje se espelhar. Mas é também importante que ele descubra a sua própria identidade como professor de línguas.

Aprende-se muito com os professores com os quais se tem afinidade, mas, na verdade, aprende-se com todos os professores que passam pelas nossas vidas. Nos “bons” tenta-se

espelhar, mas é nos conflitos gerados com os que consideramos não tão bons, que a formação da identidade do estudante-professor se desenha, no mínimo, para não se fazer aquilo que os estudantes condenavam em classe.

Contudo, o estudante-professor precisa entender que ser um professor de verdade não se limita a somente ter alguém como espelho, mas construir a sua própria imagem. Cada um de nós é um ser único e, como professores, também temos a nossa identidade formada coletiva e individualmente. Coletiva por ser formada pela interação com o outro e individual, única, no sentido de ser aquilo que nos distingue. Assim sendo, como a identidade do indivíduo não se estabiliza jamais por estar sempre em processo, melhor dizendo, sempre em movimento, em transformação (CORACINI, 2003), cada sujeito precisa buscar a sua própria imagem, uma vez que não há verdades fixas para serem ensinadas para os alunos, nem mesmo em relação ao falar inglês certo e/ou errado, como discutirei a seguir.

Retomando a canção “Somos quem podemos ser” (ANEXO C), que retrata o modo como os jovens usam a língua inglesa, reinventando-a localmente, foi observado nas salas de aula que quando a professora ensinava o “inglês como língua estrangeira” (ILE) os sujeitos, muitas vezes, falavam “inglês como língua franca” (ILF), conforme os exemplos que se seguem, retirados dos três instrumentos de pesquisa:

Observação de aula:

Aulas 4, 19 de julho de 2012. Terceiro semestre

O sujeito S3Wi disse para o colega “*I am blue today*”, enfatizando que estava muito alegre.

Aulas 3, 10 de julho de 2012. Quinto semestre

A professora chamou o sujeito S5Elm, dizendo “*come here*”, e ele respondeu “*I am going, teacher*” ao invés de “*I’m coming*”.

Aulas 2, 17 de julho de 2012. Primeiro semestre

A professora perguntou para S1B “*How old are you*”. Ele responde “*I have nineteen*”.

É interessante ressaltar a maneira como as três professoras corrigiam os sujeitos. Elas apresentavam a forma padrão, mas sem causar constrangimento. Quando o sujeito disse, por exemplo, “*I have nineteen*”, ela disse “*I am 48. Are you 19?*”, enfatizando o verbo “*be*”. O sujeito então produziu, “*I am 19*”. Depreendi, então, que o momento de correção, na universidade, é um momento de interação, de proximidade e não de intimidação como relatado nos ensinamentos fundamental e médio, conforme os excertos abaixo:

Narrativa:

Sempre me esquivei de fazer qualquer tipo de participação ou intervenção nas aulas, até porque tinha receio de errar, ainda mais se falando de uma nova língua (S3E1).

Questionário:

Fazia os exercícios, mas me sentia constrangida em participar das aulas, os erros de pronúncia e significado eram tratados como chacota pelos colegas e eu optava por evitar esta exposição (S1I).

Participação era algo incomum. As aulas eram ministradas de modo que não havia brecha para que eu ou qualquer outro aluno se pronunciasse. Tanto eu como os meus colegas tinham esse receio por não ter o próprio domínio da língua (S3E1).

O medo de errar e ser a piada da sala me barrou algumas vezes (S5Jan).

O medo de participar vai diminuindo ao longo dos semestres, mas há estudantes que carregam esse medo até o oitavo semestre, como é o caso de S8L.

Esse é um dos meus “piores” defeitos que até hoje atrapalham o meu desempenho na conversação: tenho medo de fazer um comentário “bobo” e de cometer erros ou não dar conta da língua... às vezes penso que o que vou dizer seja irrelevante, o que faz com que eu fique “muda” em uma palestra [6º ciclo de palestras], por exemplo, e até nas aulas, então, guardo isso para mim mesma, pois não tenho coragem de simplesmente falar (S8L).

Diante desse medo do “erro”, há a necessidade de se pensar o inglês de uma forma mais ampla, em um contexto de língua franca. Rajagopalan (2009b, p. 46) afirma que o professor deve ter o cuidado de “desvincular a língua desse ou daquele país”, enfatizando que quando se estuda o inglês, esse idioma não pode estar vinculado somente aos Estados Unidos e/ou à Inglaterra. Em outras palavras, utilizar a língua franca significa ter amplo acesso ao mundo e ela pertence a todos que fazem uso dela.

Desse modo, pensar o ensino-aprendizagem de língua inglesa em uma perspectiva de inglês como língua franca é algo libertador, pois confere ao professor e ao aluno a legitimação de uma pronúncia livre de imposições hegemônicas, uma vez que o estudante não tem mais que realizar produções com o sotaque “x” e/ou “y” ou com estruturas muito rígidas que prejudiquem a interação entre falantes de diferentes culturas. Assim, o sujeito fica “livre” para pensar e expressar ideias e as palavras podem fluir mais facilmente, sem dar tempo para o

monitor¹¹ sinalizar os temidos erros, mencionados nas suas narrativas, quando os sujeitos falam sobre a não participação em classe por medo de falar o inglês errado.

Acredito que o já referido silêncio observado nos semestres iniciais se deve, em parte, ao medo de falar inglês errado, ou seja, de não pronunciar as palavras com o sotaque norte-americano ou britânico. No entanto, não foram observados, por parte das professoras, padrões rígidos de correções na pronúncia dos sujeitos, evitando-se, assim, estresse desnecessário quando os sujeitos produziam, por exemplo, [ɪskay] ao invés de [skay], ou [ændɪ] ao invés de [ænd]. As professoras repetiam a pronúncia padrão, deixando os sujeitos utilizarem a LI em um ambiente confortável.

Com essa postura das professoras em classe e com a frequência dos estudantes ao 6º ciclo de palestras, onde foi enfatizado pelo próprio Rajagopalan¹² que o WE é o antídoto que o mundo inventou em resposta ao imperialismo linguístico, observei que no oitavo semestre os sujeitos já se preocupam mais com “o que” falar do que com o modo de falar. Como já mencionado ao longo deste trabalho, o “erro” precisa deixar de ser visto como um problema e passar a ser encarado como uma estratégia de avanço e de empoderamento. Desse modo, diminui-se o medo da participação nas aulas, pois o sujeito pode se arriscar mais na língua-alvo, e isso é oportunizar o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Em suma, há duas maneiras de se perceber a questão do inglês “errado”. A primeira como algo que prejudica o aluno. Nesse caso, o aprendiz precisa de ajuda para adquirir a pronúncia ideal, livre de desvios. Essa alternativa pode prejudicar o estudante, pois ele vive em sala o conflito de ter de acertar sempre, o que o leva, muitas vezes, a um complexo de inferioridade por não conseguir tal resultado e pode fortalecer uma postura de passividade em classe, ao ver a aprendizagem da língua como algo inatingível, como no relato de S8L quando desabafa:

Esse é um dos meus “piores” defeitos que até hoje atrapalham o meu desempenho na conversação: tenho medo de [...] cometer erros ou não dar conta da língua.

A outra maneira de se perceber a questão do inglês “errado” é como algo que empodera o aluno e que funciona como uma mola propulsora para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, podendo servir de ponte para o avanço na aprendizagem, ao se tornar

¹¹ A teoria de Krashen (1981) sobre a aquisição de segunda língua consiste em cinco hipóteses (Aquisição e aprendizagem; o monitor; a ordem natural; o *input*; o filtro afetivo). A hipótese do monitor explica a relação entre a aquisição e a aprendizagem e define a influência que a aprendizagem exerce sobre a aquisição. Na verdade, o monitor é o editor, que age no planejamento, edição e correção do que será proferido, ou seja, a função do monitor é o resultado prático da gramática aprendida. Para Krashen (1981), o papel do monitor deve ser menor para que o estudante se sinta mais confiante ao se expressar na língua-alvo.

¹² Palestra proferida pelo professor Kanavillil Rajagopalan no 6º Ciclo de palestras no dia 15.05.2012.

uma estratégia para o desenvolvimento da referida autonomia. Desse modo, quando o estudante realiza produções, como as exemplificadas acima, é preciso pensar muito além da questão do erro, da interferência, da transferência da LM, mas em uma questão de criatividade, do redesenhar localmente o inglês.

Segundo a perspectiva dos ingleses mundiais (*World Englishes*), já discutido neste trabalho, os ingleses ao redor do mundo continuam a crescer e, por isso, assumem características próprias mediante uma criatividade compartilhada pelos falantes de uma determinada comunidade linguística. De acordo com Seidlhofer (2011), as acomodações linguísticas são adaptações das mais variadas que ocorrem naturalmente para que a comunicação possa acontecer efetivamente.

Por isso, a importância de se pensar o inglês como língua franca está no fato de reduzir a tensão de se enxergar a aprendizagem de inglês como uma submissão à cultura do outro, possibilitando o estabelecimento de objetivos voltados muito mais para as reais necessidades dos estudantes e, para tal, se faz necessário refletir sobre conceitos como imperialismo linguístico, falante nativo, material autêntico, entre outros temas. Isto é, pensar o inglês em uma perspectiva internacional vai muito além da questão do erro, uma vez que, de acordo com Siqueira (2008), o estudante pode ter acesso à língua inglesa de maneira que ele possa consumir valores culturais de diferentes partes do mundo e que aprenda, principalmente, a criticar o mundo. Assim sendo, e em sintonia com o pensamento de Paulo Freire que enfatiza que a sala de aula é parte do mundo real, reforço que a postura de se pensar o ensino-aprendizagem de inglês em uma perspectiva internacional conduz a uma libertação ideológica dos “falantes nativos” e, assim, será possível proporcionar prazer na aprendizagem da língua, evitando-se tanto sofrimento, como verificados nos relatos ao longo deste estudo.

Como pesquisadora, busco com este trabalho de tese contribuir para a transformação do curso de Letras mediante as minhas incursões acadêmicas, partindo da ótica do estudante. Diante das descobertas aqui verificadas, acredito que seja agora, então, o momento para a devida reflexão sobre o curso em toda a sua dimensão, sempre tendo em mente a obtenção de um melhor ensino-aprendizagem da língua inglesa e, ao mesmo tempo, a possibilidade de oportunizar uma melhor formação do estudante-professor. Em suma, nesta pesquisa ‘fotografei’ a sala de aula e discuti as narrativas de vinte sujeitos, chamando a atenção para fatores socioculturais inter-relacionados ao processo de aprendizagem da LI. Contudo, em consonância com o pensamento de Siqueira (2008), creio que um trabalho de pesquisa não possa revelar muitas novidades, ou seja, produzir um saber que sirva de catalisador para grandes mudanças de postura, mas o importante é que procurei mostrar a realidade com o

máximo de fidelidade possível, na tentativa de contribuir para a reflexão sobre a aprendizagem de inglês, no curso de Letras, suas implicações e complexidades, com base nas necessidades dos alunos.

No capítulo seguinte, CONSIDERAÇÕES FINAIS, serão retomados os objetivos e as perguntas de pesquisa serão respondidas, assim como serão apresentadas as conclusões, recomendações e a importância da experiência para a pesquisadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao percorrer esse caminho repleto de questionamentos, também me foi dada a chance, como pesquisadora, de mudar o meu olhar em relação a alguns aspectos do contexto investigado, pois estava acostumada a ver somente com olhos de professora. Novos horizontes se abriram com descobertas que me proporcionaram maneiras diferentes de pensar e de compreender o estudante-professor do curso de Letras. E, para tal, muito foi lido, estudado, discutido, sentido e refletido para que este trabalho de tese se materializasse.

Assim, não posso negar que o meu entendimento sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa seja o mesmo, uma vez que quando me propus a fazer um trabalho como este, exercitei a minha reflexão crítica ao almejar a transformação sociocultural do contexto investigado e, como consequência desse novo entendimento, penso que já não permaneço mais como antes.

Nessa conclusão, retomo perguntas que fundamentaram esta pesquisa e discuto as respostas a elas. Feito isso, parto para as minhas sugestões e recomendações.

Como detalhado na metodologia, e retomado aqui brevemente, neste estudo realizei um trabalho de investigação minucioso, com o intuito de perceber como as culturas de aprendizagem de língua inglesa, em narrativas e na sala de aula de um curso de Letras, podem contribuir para a discussão da aprendizagem de inglês em um contexto universitário, bem como refletir sobre a aprendizagem de inglês, no curso de Letras, suas implicações e complexidades, com base nas necessidades dos alunos, e assim contribuir para o debate sobre o ensino-aprendizagem de língua em uma perspectiva de inglês como língua global.

A fim de atingir esses objetivos, precisei estabelecer uma estrutura de trabalho organizada que pudesse me guiar nessa trajetória, nem sempre linear, nas minhas idas e voltas no tempo, no que se refere às experiências vivenciadas pelos informantes, para que elas pudessem fazer sentido para mim. Assim, iniciei o trabalho partindo de uma introdução sobre a construção da pesquisa, a motivação para a realização do estudo, o problema e a problemática, na qual foi tematizada a concepção de cultura de aprender/ensinar, a justificativa, as questões que conduziram a pesquisa, os objetivos gerais e específicos e as considerações sobre os aspectos éticos da pesquisa. Em seguida, explicitiei os aspectos metodológicos, justificando a escolha pela etnografia de sala de aula, detalhando o tipo de investigação, o contexto da pesquisa, os critérios adotados na seleção dos informantes, a descrição do perfil dos sujeitos, os instrumentos de coleta de dados, bem como os procedimentos que orientaram a análise e interpretação dos dados. Os sujeitos eram todos

estudantes de um curso de Letras de uma universidade pública baiana, eles se mostraram sempre solícitos ao colaborar com as demandas desta pesquisa, escrevendo as suas narrativas expressando livremente suas concepções, percepções e sentimentos; respondendo às perguntas do questionário, bem como permitindo serem observados nas suas salas de aula.

Nos capítulos teóricos, iniciei minhas reflexões sobre questões voltadas para o inglês no mundo, visto como a língua franca global. Discuti sobre o uso de narrativas como recurso revelador de culturas de aprendizagem, onde busquei o embasamento teórico sobre o uso de narrativas, tanto em questões relacionadas ao ensino-aprendizagem quanto à pesquisa, objetivando esclarecer que as histórias de aprendizagem de línguas podem ser utilizadas como elementos reveladores de culturas de aprendizagem de inglês. No capítulo seguinte, parti em busca de respostas ao expor o objeto central da minha investigação, descrevendo os procedimentos de análise dos dados coletados, discutindo os dados obtidos por meio de cada instrumento de coleta, começando pelas narrativas de aprendizagem, seguidas pela análise dos questionários e, depois, pelos dados obtidos mediante observação das atividades em classe e extraclasse (registros etnográficos) para, finalmente, proceder à triangulação, objetivando a conciliação dos resultados da análise por meio dos instrumentos utilizados.

Após essa recapitulação sobre o desenvolvimento desta pesquisa, disponho as perguntas e começo a respondê-las à luz dos dados coletados e analisados. Ressalto que para evitar que a leitura deste texto se torne enfadonha, decidi por agrupar as quatro perguntas de pesquisa em duas, uma vez que a resposta da primeira e da segunda encontram-se entrelaçadas uma na outra, assim como estão imbricadas a terceira e a quarta, como se segue:

Perguntas 1 e 2: Que culturas de aprendizagem de alunos de língua inglesa emergem em narrativas e na sala de aula de um curso de licenciatura em Letras de uma universidade pública baiana e de que forma essas culturas se materializam nas aulas de língua inglesa?

Conforme visto no capítulo introdutório “Construção da Pesquisa”, são várias as acepções e definições para ‘cultura’. Trata-se de um termo chave que tem sido usado, ao longo dos anos, com uma grande variedade de significados, e as suas definições e acepções dependem do problema que o pesquisador queira investigar. Neste estudo, concebi culturas de aprendizagem como formas de compreender o mundo social e de produzir os sentidos que estão relacionados às identidades dos sujeitos que as compõem, nas suas trocas de experiências. Com a adoção dessa perspectiva, percebi que as culturas de aprendizagem, por um lado, puderam ser observadas mediante um trabalho etnográfico, como o fiz com as

observações em sala de aula, mas, por outro, houve nuances que não puderam ser enxergadas na rotina da aula. Por isso, compreendi que seria necessário, também, ouvir a voz dos estudantes por meio das suas narrativas, quando tiveram a oportunidade de se manifestarem mais livremente, ao atribuírem sentido ao mundo pela troca de experiências vivenciadas com o outro, deixando revelar suas culturas.

Desse modo, ao falar em ‘culturas de aprendizagem’, língua e identidade estão estritamente inter-relacionadas a essa concepção. Segundo Hall (2006, p. 8), fazem parte de nossas identidades culturais “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso ‘pertencimento’ a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo nacionais”. Para o autor, é mediante o discurso do sujeito que as suas identidades são construídas, ou seja, durante o processo de construção de significados é que se posicionam no mundo. Assim sendo, compreendo identidade nessa perspectiva de Hall (2006, p. 13) quando ele afirma que não temos uma identidade fixa, essencial ou permanente. “A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”; bem como na perspectiva de Norton (2000), como uma forma pela qual o sujeito entende a sua relação social com o mundo (posição de prestígio ou não), como essa relação é construída no tempo e espaço (a sua história de vida) e como ele entende possibilidades para o futuro (como adquirir uma identidade de mais prestígio). Ambas as perspectivas estão em consonância com o pensamento de Clandinin e Connelly (1990, 1995, 2000), adotado neste trabalho, que trata de aspectos pessoais (de dentro para fora), sociais (de fora para dentro) e aspectos relacionados ao espaço temporal (para frente e para trás), como forma de compreender as experiências vivenciadas pelos indivíduos, a partir das interações em um determinado contexto.

Nessa mesma linha de pensamento, CORACINI (2003) postula que a identidade do indivíduo está sempre em movimento, em transformação. Isso foi corroborado pelos dados gerados pelos instrumentos de pesquisa, isto é, foi visível a transformação dos estudantes do curso de Letras, desde o primeiro até o último semestre, pois, ao longo dos semestres, verifiquei uma mudança na identidade estudantil, demonstrando que as identidades não são fixas e acabadas e isso tem reflexos na cultura de aprendizagem da LI, como explicitarei a seguir.

Ao iniciar o curso, o estudante deposita muita responsabilidade nas professoras em relação à aprendizagem e, como já discutido, isso se deve a experiências vivenciadas nos ensinos fundamental e médio, período no qual os professores não o encorajavam a desenvolver a sua autonomia, corroborando, assim, com posturas passivas e silenciosas, que

fazem com que ele crie expectativas com relação à orientação, a todo tempo, por parte do professor. Isso ficou explicitado quando os sujeitos narraram que não havia “interação”, que “tinham uma postura passiva”, que “não costumavam dar opinião”, e “não faziam mais do que era proposto”. Desse modo, os dados mostraram a necessidade de ajudar o estudante, logo que ingressa na universidade, a se tornar consciente da sua capacidade para aprender a língua inglesa, pois ele tem o desejo, mas não se sente capaz. Quando, por exemplo, é chamado para participar da aula, sente-se assustado, com medo e impotente porque esses sentimentos fazem parte da sua cultura de aprendizagem. Esta, por sua vez, faz parte da sua identidade estudantil de aluno de primeiro semestre, logo aconselhado a assumir novas posturas, tomar atitudes e se responsabilizar pela aprendizagem, o que se torna “pesado” demais para os seus ombros, sendo o silêncio a única resposta possível. E essa resposta precisa ser levada em consideração para que se possa entender esse sujeito. Mediante sua narrativa e as minhas observações, evidenciei que a raiz de muitos dos seus conflitos, vivenciados no curso de Letras, tiveram origem no passado, quando foram silenciados, até se tornarem sujeitos silenciosos.

O silêncio dos informantes não se reduz aqui somente à ausência da fala, mas também às suas atitudes como, por exemplo, na dificuldade em se posicionar e em interagir, porque eles nunca foram incentivados a falar, nem de si mesmo nem tampouco dos seus colegas ou da sua realidade. Desse modo, tomando como base o passado, pergunto, então, como exigir uma postura diferenciada nos semestres iniciais? O sujeito do primeiro semestre não traz a bagagem exigida pela professora, pois só tem a oferecer sentimentos de medo e impotência. Em outras palavras, a não participação em classe, não ocorre simplesmente porque o sujeito decide não participar, mas porque foi silenciado por fatores sociais, culturais e/ou políticos. Isto é, esse silêncio foi ensinado ao longo dos anos na escola regular e coube ao aluno aprender a ouvir, repetir e imitar as repercussões desse ensinamento do ouvir calado que reverbera na aula de Língua inglesa no contexto universitário.

Assim, até o terceiro semestre, apesar de orientados pela professora Suria, os sujeitos não têm o hábito de estudar em casa, raramente fazem as tarefas, nunca vão além das atividades propostas e raramente estudam a lição antes. Ou seja, apesar de orientados pela docente, a postura de passividade dos estudantes continua e Suria precisa, então, recorrer a estratégias pedagógicas para conseguir se aproximar dos sujeitos. Na verdade, essa falta de aproximação dos informantes se deve a dois motivos principais: (1) por ‘interação’ ser algo novo para os sujeitos em sala de aula e (2) por esses sujeitos não terem fluência para se expressar na língua inglesa. Dessa forma, o silêncio ainda fala alto nos semestres iniciais, sendo incômodo para a docente e, principalmente, para eles mesmos, pela geração de mais

conflitos. Somente após os semestres iniciais, quando a interação entre professor-sujeito se efetiva, o aluno começa a se sentir encorajado para o novo aprender na universidade. Essas experiências de troca entre colegas e professores, ampliadas a cada semestre, ajudam o estudante na construção de mais um traço de sua identidade, que é a adoção de atitudes favoráveis à sua aprendizagem.

O amadurecimento pôde ser observado no quinto semestre, especialmente no momento “correção de exercícios”. Diferentemente dos sujeitos dos semestres anteriores, todos os sujeitos do quinto semestre já fazem as tarefas de casa propostas pela professora Carla. Isso pode parecer um exemplo de pouca importância, mas foi o primeiro sinal observado em relação às atitudes favoráveis dos estudantes sobre a própria aprendizagem. Verifiquei, nessa etapa, um avanço em relação aos semestres anteriores, pois, com o trabalho de sensibilização a respeito da importância do autoestudo, os alunos já demonstram estar conscientizados quanto ao fato de que o tempo da aula somente não é suficiente para aprender a língua. Esse fato ainda não tem uma resposta igual para todos os sujeitos, a exemplo de S5Elm e S5Elv, conforme discutido anteriormente, quando enfatizei que, como os sujeitos são diferentes, respondem ao incentivo de forma diferente, enquanto uns se mostram mais soltos e participativos, outros, ainda, continuam nas suas posturas silenciosos. Essas diferenças dentro de um mesmo semestre, com a mesma professora, e com o mesmo material didático se justificam pelos diferentes estilos de aprendizagem que cada um tem, conseqüentemente as respostas de cada sujeito são diferentes. Nessa direção, Assis-Peterson e Silva (2009, p. 103) sustentam que “alguns alunos, sem dúvida, demandam mais tempo para uma participação mais central na interação da sala de aula”. Para a autora, “não podemos nos esquecer de que, ao longo dos anos e de muitas aulas, alunos têm ocupado o lugar da escuta ou de repetidor/imitador na interlocução escolar” (ASSIS-PETERSON; SILVA, 2009, p.103). Ainda para as autoras,

Quando o aluno é convidado a participar, a se pronunciar em sala de aula, ele se movimenta num espaço movediço em que estão em jogo relações de poder entre professor e alunos e a manutenção da face de cada um na construção e negociação contínua de identidades, muito mais do que mera transmissão de informação (ASSIS-PETERSON; SILVA, 2009, p. 103-104).

Desse modo, constatei, no quinto semestre, que foi mediante a postura dialógica da professora Carla, que a postura de passividade do informante foi sendo “dissolvida”. O sujeito começou a participar da aula por se sentir incluído naquele ambiente, e por ter uma contribuição a dar e algo para partilhar. Percebi que foi a maneira como a professora escolheu

para conduzir as suas atividades em classe que permitiu, ou não, fomentar o desejo da construção do conhecimento em classe. Ressalto que essa participação dos sujeitos se deu sob o agenciamento da professora Carla. No entanto, foi com base no trabalho iniciado pela professora Suria, que o trabalho da professora do quinto semestre se tornou possível.

Portanto, os sujeitos chegam ao oitavo semestre menos silenciosos, apresentando uma postura de maturidade maior do que quando iniciam o curso. Mas de onde vem essa maturidade, se comparada à dos sujeitos do primeiro semestre? Para uma melhor compreensão acerca desse amadurecimento, farei, agora, um paralelo entre as posturas dos informantes ao longo dos semestres, retomando a questão da (1) interação, ou não, em classe; e (2) da autonomia, ou não, apresentada pelos aprendizes.

Tomando como base os três instrumentos de pesquisa, reitero que foi observável a diferença entre os sujeitos dos semestres iniciais e os sujeitos em fase de conclusão do curso de Letras. Início com o fator interacional, crescente ao longo dos semestres, tomando-se como ponto de partida a alternância de códigos (*code switch*).

Nos semestres iniciais, a alternância entre a língua inglesa e a língua materna era realizada como forma de melhorar a interação entre professora-sujeitos e alunos como um todo. Essa estratégia ocorria quando a professora alternava entre a língua inglesa e a língua portuguesa em contextos de conversação, na tentativa de facilitar a interação interpessoal. Percebi, no primeiro e terceiro semestres, que Suria recorria algumas vezes à língua materna na sua fala, com dois objetivos, sendo (1) o primeiro deles para se certificar de que os informantes estavam entendendo o que ela realmente estava falando e (2) também, como uma estratégia social e afetiva, com o intuito de aproximação com o outro. De acordo com Oxford (1990), a estratégia social, envolve a interação e cooperação com os colegas e a estratégia afetiva, regula a emoção, as atitudes, os valores e a motivação, dando suporte indiretamente à aprendizagem.

No quinto semestre, já se observa a alternância somente no segundo sentido, ou seja, como forma de aproximação dos sujeitos. Isso ocorre algumas vezes durante a aula. É interessante mencionar que até o quinto semestre não se verifica interação sujeito-sujeito em língua inglesa, ou seja, somente em língua materna. Diferente do quinto, no oitavo semestre, a maioria das interações sujeito-sujeito ocorre em língua inglesa, havendo poucas alternâncias de códigos.

No oitavo semestre, a aula é toda ministrada em inglês, não sendo mais necessária a alternância das línguas pelo motivo “falta de base”, em virtude do trabalho das professoras do curso, por um lado e, por outro, pela motivação dos sujeitos em aprender mais e mais.

Somente após o término da aula a professora faz uso da língua portuguesa. É interessante ressaltar que a mudança de código no final da aula ocorre não porque o sujeito encontra dificuldade em entender a língua inglesa, mas pela necessidade de chegar mais perto do estudante, consistindo em uma estratégia afetiva da professora para chamar a atenção dos sujeitos no sentido de serem mais pontuais. Observei que a falta de pontualidade acompanha o estudante até o final do curso.

Já no que se refere à questão da autonomia, ou não, apresentada pelos aprendizes, retomo, como fundamentação teórica para a discussão o estudo de Scharle e Szabó (2000), resumido, neste estudo, em três fases pelas quais o aprendiz passa ao longo do desenvolvimento do processo autônomo:

1. Na primeira fase deve haver um processo de “conscientização”, em que o aprendiz tem de se tornar consciente da diferença que sua contribuição pode proporcionar à natureza do processo de aprendizagem de línguas.
2. Na segunda fase ocorre a “mudança de atitude”, no momento em que os alunos precisam assumir práticas bem estruturadas quanto às suas novas atitudes como aprendizes responsáveis.
3. Na terceira fase, “troca de papéis”, o aluno estará pronto para assumir o controle de algumas tarefas do professor e apreciar tal liberdade, que advém do crescimento da própria responsabilidade.

Constatei, mediante o registro etnográfico, que o sujeito entra no Curso de Letras sem atingir a fase 1, que é a “conscientização”. Isso significa que ele precisa ser orientado para que consiga atingir essa etapa. Verifiquei, também, que é no primeiro semestre que o estudante começa a perceber que ele precisa se responsabilizar por sua aprendizagem, ou seja, que é a sua própria contribuição que fará a diferença nesse processo, como enfatizado por eles mesmos quando narram, por exemplo: “hoje dou mais valor aos estudos e percebo mais a minha responsabilidade e como é importante o estudo” (S1G) e, também, que “a grande diferença entre hoje e os tempos do Ensino Médio é que agora tenho uma relação prática com os estudos. O que busco ao estudar não é mais a nota” (S1I).

Com relatos como esses e as observações em classe, percebi que os sujeitos S1G e S1I já estão conscientes da sua responsabilidade pela aprendizagem da língua inglesa, no entanto, ainda não têm atitudes autônomas sobre o que fazer. Eles só sabem que “precisam se esforçar mais”, mas não conseguem mudar suas atitudes em relação ao aprender. Constatei, então, que

o aluno do primeiro semestre ainda se encontra no início da primeira fase, denominada pelas autoras como processo de conscientização. Porém, a professora esperava deles, nesse momento, uma postura de fase 3, “troca de papéis”, já que estão em um curso de licenciatura. Mas a realidade é outra; e essa foi a causa de muitos conflitos em classe, como já discutido.

A partir do terceiro semestre, os sujeitos já têm a consciência do seu avanço em relação aos semestres anteriores, como explicitado na fala de S3Ev e S3Wa, a seguir:

Hoje sou um aluno mais dedicado. O curso exige isso de mim, que eu seja mais responsável com os meus estudos. Porque eu sairei daqui um profissional e, é isso que eu quero para a minha vida (S3Ev).

Sou um aluno que preza pelos questionamentos dos porquês do que me proponho a estudar. Vejo-me como um estudante crítico, ousado e que valoriza o ato de adquirir o máximo de conhecimento possível. E me diferencio da minha postura enquanto estudante de outrora ao pensar no meu aprendizado hoje como mola propulsora do meu futuro profissional (S3Wa).

Observo, então, que no terceiro semestre a fase 1, “conscientização”, ou tomada de consciência acerca da importância do papel do aluno em relação a sua própria aprendizagem, está consolidada. Ou seja, eles começam, mesmo que timidamente, a entrar na segunda fase, que é a “mudança de atitude”, demonstrada por meio de suas práticas quanto às suas novas atitudes como aprendizes responsáveis, quando, por exemplo, S3Ev, se aventura a levantar da carteira para ir ao quadro.

No quinto semestre já é mais perceptível o início da “mudança de atitude” quanto à inter-relação entre autonomia e responsabilidade. Em outras palavras, o sujeito começa a tomar atitudes como aprendizes responsáveis, exemplificado na fala de S5Jan, ao pontuar o seguinte: “Não me considero que estar perto da reta de chegada significa um domínio do idioma dominando todas as competências, tenho me esforçado para completar cada etapa, e falta muito para percorrer”.

Já no oitavo semestre, observei que o sujeito se encontra na fase 3 como previsto pela teoria de Scharle e Szabó (2000), que consiste na “troca de papéis”. Um exemplo emblemático a ser citado ocorreu durante a realização da atividade “*challenge*”, no momento em que os estudantes se posicionaram, um por vez, no lugar da professora e esta, no lugar dos estudantes. Ficou evidente que estão prontos para assumir o controle de algumas tarefas do professor e isso advém da apropriação da responsabilidade pela própria aprendizagem. Naquele momento, os sujeitos transformavam-se em professores, pois sabiam conduzir a classe para que os seus objetivos fossem alcançados pela interação com a professora e com os

colegas, bem como pela conscientização da sua cota de responsabilidade pela própria aprendizagem, ao afirmarem que

Hoje, eu sou o tipo de aluno dedicado e preocupado com os compromissos acadêmicos. Eu me vejo como um bom estudante; não chego a ser brilhante nem excelente, mas procuro sempre dar o meu melhor. Diferentemente do 1º semestre, acho que hoje sou mais crítico e questionador; aprendi isso com o tempo. Sim, pois com o passar do tempo a gente vai ficando mais experiente e com isso vai ficando mais autônomo também. Com o passar do tempo passamos a entender que a busca pelo conhecimento precisa partir de nós (S8B).

A bagagem, a responsabilidade e o constructo do conhecimento que apresento hoje não se comparam àqueles que eu dispunha no 1º semestre. Hoje estou mais maduro, e com certeza me ateno mais a tudo a minha volta (S8F).

Com esses excertos de S8B, S8F e com meu trabalho etnográfico, averigui que os sujeitos do oitavo semestre aprenderam a ser responsáveis pela própria aprendizagem e, principalmente, tornaram-se conscientes sobre a importância do aprender a serem autônomos, como explicitado por S8G, quando afirma que

Aprendemos a importância da autonomia hoje, não espero por um teste para ter motivação para estudar. Fiz assinatura de revistas em inglês, daí ouço e depois leio as reportagens. Assisto a meus programas e estudo para dar aula (S8G).

De acordo com a literatura (LITTLE,1991; DICKINSON, 1994; FREIRE,1996; PAIVA, 2006), ser um aprendiz autônomo não significa ficar longe do professor e isso está claro para o sujeito do 8º semestre, quando afirma que

Com a maturidade é diferente, e mais do nunca eu compreendo que toda a aprendizagem que eu deseje depende exclusivamente da minha responsabilidade em alcançá-la. E, para isso, os professores são peças fundamentais (S8J).

A inter-relação responsabilidade e autonomia foi constatada na classe do oitavo semestre, a exemplo da atitude dos informantes em relação às atividades “*Challenge*” e “*Finish the story*”, ao escolherem atividades com certo grau de dificuldade e, para tal, precisaram se autoavaliar para poder encontrar o nível de uma atividade que fosse um desafio para eles mesmos. A autoavaliação é uma estratégia metacognitiva. Esta permite ao sujeito aprender a aprender, uma vez que a metacognição é uma capacidade que os indivíduos têm de monitorar os próprios processos cognitivos. Para Brown (1994), o uso da metacognição

envolve quatro estratégias, a saber, (1) o planejar; (2) o pensar sobre o processo de aprendizagem, à medida que este vai acontecendo; (3) o monitorar a própria produção ou compreensão e (4) o avaliar a aprendizagem, depois que uma atividade é realizada. Desse modo, para se autoavaliar, o sujeito deve primeiro identificar problemas a serem solucionados, planejar e traçar um objetivo para a resolução de tal problema, monitorá-lo, e somente depois, a partir do que observou, tomar decisões de como resolver o impasse, isto é, se autoavaliando. Esta estratégia é essencialmente reflexiva, uma vez que leva o aprendiz a se responsabilizar sobre o próprio processo de aprendizagem, ao fazer afirmações como “eu compreendo” e “que eu deseje”.

Scharle e Szabó (2000) consideram aprendizes responsáveis aqueles que aceitam a ideia de que seus próprios esforços são importantes para o aprimoramento da aprendizagem e se comportam apropriadamente para tal. Em outras palavras, “conscientemente monitoram seu próprio progresso e esforçam-se para usar as oportunidades disponíveis para o seu próprio benefício, incluindo atividade de sala de aula e tarefas de casa” (SCHARLE; SZABÓ, 2000, p. 3). Dentro dessa concepção, a autonomia e a responsabilidade estão inter-relacionadas.

Ao enfatizar a inter-relação responsabilidade e autonomia, não objetivei limitar a autonomia do aprendiz somente à questão de responsabilidade. Mesmo reconhecendo a forte relação entre ambas, enfatizo que autonomia se resume a ter responsabilidade, devido à complexidade de variáveis que envolvem o ensino-aprendizagem de línguas, tais como o estudante, o professor, o material didático, a intuição de ensino, as políticas educacionais, o contexto social e político, os aspectos culturais, entre outras. Ademais, autonomia, por si só, é também um sistema complexo por envolver vários fatores internos e externos ao indivíduo, que podem interferir. Entre os elementos externos, considero o professor como fator primordial para o direcionamento do estudante no caminho para a autonomia. Isso já foi bastante enfatizado na literatura, a exemplo de Little (1991) que diz que autonomia não é sinônimo de autoinstrução, autoestudo ou educação à distância, por isso a necessidade do professor. Nessa perspectiva, Dickinson (1994) menciona que autonomia não significa uma ameaça ao docente, e Freire (1996) enfatiza a importância do papel do professor ao criar possibilidades para que os alunos construam seu próprio conhecimento.

Diante do exposto, reafirmo a importância da cota de responsabilidade do estudante, como fora observado nos sujeitos do oitavo semestre, a fim de contribuir para o próprio aprimoramento da LI. No entanto, de igual importância são os elementos externos ao estudante, no intuito de lhe proporcionar ajuda nessa direção. Corroboro, aqui, as ideias de

Pennycook (1997) e Freire (1996) que defendem a autonomia como um direito, implicando o respeito pela identidade do aprendiz.

Assim sendo, autonomia não se resume a aprender a aprender, mas também a aprender a desaprender posturas antigas. É preciso valorizar o aluno, desconstruindo a sua cultura do fracasso, de estudante não empoderado. O empoderamento do estudante-professor passa pela conscientização dos seus direitos sociais e políticos, entre eles o direito de aprender outra língua e de se tornar um professor autônomo nas suas práticas de sala de aula e, além disso, o direito de saber que é papel da universidade contribuir para sua formação nesses moldes.

Perguntas 3 e 4: Que tipo de influências as culturas de aprender sofrem das culturas de ensinar? E como o aluno, futuro professor, se percebe no contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa como um todo?

Para responder a essa pergunta de pesquisa, inicio apresentando a opinião dos informantes, quando questionados diretamente sobre “Você acha que a maneira de ensinar do seu professor reflete de algum modo na sua forma de aprender?”.

Nas suas narrativas, os sujeitos deixam explícito que a maneira de ensinar de algum modo reflete na maneira de aprender. Nos semestres iniciais, eles entendem que para o aluno aprender depende do professor, ou seja, “quando o professor ensina de uma maneira clara e dá a atenção necessária para cada aluno” (S1B). Percebo aqui, na ótica dos informantes até o terceiro semestre, uma visão ainda calcada em modelos rechaçados por Freire desde a década de 1970. Um exemplo é a concepção bancária da educação como instrumento de opressão. Nesse modelo, cabe ao aluno somente o papel de receptor do conhecimento, ou seja, o de somente copiar e memorizar, reforçando a educação para a passividade e acriticidade, em oposição à educação que pretende educar para a autonomia. Em outras palavras, os sujeitos dos semestres iniciais enfatizam que o aluno reflete o que o professor apresenta em classe. Por exemplo, “a maneira monótona de ensinar”, “com conteúdos rasos”, “faz com que o aluno se contente com o mínimo oferecido” (S3E1 e S1S).

A partir do quinto semestre, os sujeitos começam a perceber que o aprender depende do aluno também. Percebo nessa fase um avanço em relação ao entendimento de que a aprendizagem é partilhada com o professor, mas eles ainda acreditam que o docente deve ser o provedor da motivação em classe. Em suas palavras, “o professor tem um papel importante no sentido de motivar o aluno na busca do conhecimento” (S5E1m). Isto é, a motivação é vista somente como algo externo. Essa crença de que a motivação deve partir do professor é compartilhada pelos informantes de todos os semestres. No oitavo, por exemplo, S8J afirma

que o estudante “se sente motivado de acordo com o interesse do professor no seu crescimento”. Na verdade, o que há em comum a todas essas visões dos informantes é a certeza de que a maneira de ensinar reflete na forma de aprender línguas, pois o modo como o professor explora as estratégias de ensino, reflete diretamente na forma de aprender do aluno (S8G, S8B, S8L). No que se refere à motivação, os dados mostram que ela vai além dessa ótica dos sujeitos, pois nem sempre é o professor que a desencadeia. Isso significa que a motivação pode vir do professor, dos pais, dos colegas, ou ainda se originar de uma motivação ‘às avessas’. Esse efeito às avessas, moldado na adversidade, é definido como a capacidade de resiliência do sujeito. De acordo com Anastácio, Melo e Silva (2009, p. 60), “o resiliente é mais do que sobrevivente, é aquele que sai fortalecido de uma situação adversa e ainda melhor do que antes”.

Apesar das três professoras não serem o foco principal deste estudo, percebi, com os dados gerados, que não é possível analisar o aprender sem levar em consideração o ensinar. Ou seja, apesar do foco deste trabalho não ser as docentes do curso de Letras, a pergunta “como a cultura de ensinar interfere na cultura de aprendizagem como um todo?” foi feita porque nem sempre se mostrou possível separar o ensinar do aprender, uma vez que quando um evento ocorreu em um deles, isso foi refletido no outro. Assim sendo, pude observar que a cultura de ensinar interferiu positiva e negativamente na aprendizagem. Passo, então, a refletir sobre o efeito favorável e, em seguida, sobre a repercussão negativa da cultura de ensinar na aprendizagem da LI.

O “cursar Letras” faz a diferença na vida de um estudante-professor e isso fica explicitado com o excerto do informante S8G, abaixo. Ele narra sobre uma experiência negativa que teve como instrutor de um curso de idiomas, antes de ingressar na universidade. Essa experiência foi bastante conflituosa por ele não ter a habilitação necessária na área para lecionar. O narrador faz, então, uma pergunta e ele mesmo responde:

Imaginem uma adolescente de 19 anos dando aulas para crianças num cursinho de idiomas, sem qualquer preparo profissional? Foi a pior experiência que tive na/com língua inglesa. Não bastava saber a língua para ser professora. Falei que nunca mais ia colocar meus pés numa sala de aula! (S8G).

De acordo com S8G, a experiência como docente foi uma etapa de muito sofrimento em sua vida devido à experiência negativa que teve como professora de inglês. Hoje, no oitavo semestre, ela tem consciência de que não basta saber o idioma para ser uma professora.

S8G reconhece que não era habilitada para exercer a profissão e que a experiência foi frustrante justamente por esse fato. E continua seu relato dizendo:

Claro que hoje estou feliz, hoje sinto maturidade e segurança para lecionar aulas de inglês, mas para atingir esse ponto, foram mais alguns anos de dedicação... Vestibular, vestibular, e mais vestibular. [...] Letras era minha última opção, porque já havia decidido: ensinar, nunca mais! Mas a faculdade foi uma fase extraordinária, surpreendente, que desconstruiu um tanto de crenças e preconceitos que eu tinha antes. Sabe quando a gente abre os olhos e vê que pode enxergar muito além do que acha que é capaz? A universidade oferece sim essa possibilidade! (S8G).

Percebi, mediante o relato de S8G e minhas observações na turma do oitavo semestre, que o ensinar repercutiu na desconstrução de suas crenças, como enfatizado pelo próprio sujeito. Isto é, na crença específica de que ser professor seja algo negativo.

Vejo as crenças dos sujeitos como parte da sua cultura de aprendizagem e que por estarem sempre em movimento podem ser ressignificadas por meio da interação com o outro, nesse caso específico, a professora de LI. Nessa direção, Barcelos (2006) postula que as crenças são dinâmicas e mudam com o tempo por resultarem de experiências provenientes de interações entre o indivíduo e o ambiente e, desse modo, podem reconstruir tais experiências. Portanto, ao vivenciar novas e significativas experiências no curso de Letras, o sujeito consegue ressignificar crenças antigas ao ampliar a sua visão de mundo pela influência das novas experiências nas interações sociais no curso de Letras, tornando-se capaz de refletir criticamente sobre experiências anteriores e, assim, ressignificá-las. Como esperado, no oitavo semestre, S8G produziu um discurso modificado, afirmando gostar de ser professora, como se segue:

Hoje amo minha profissão por conta de tudo que passei na universidade (S8G).

Como pôde ser visto, a cultura de ensinar foi um fator que contribuiu positivamente para o aprender a ser professor, indo além do aprender a LI. No entanto, o ensinar também impactou negativamente, como reflito, a seguir.

Foram muitos os conflitos causados pelas diferentes visões de mundo das professoras, por esperarem uma postura que os sujeitos ainda não tinham, e dos sujeitos, por esperarem das professoras uma postura diferente em classe. Essas diferentes culturas foram, na maioria das vezes, sendo acomodadas ao longo dos semestres, sendo o terceiro semestre decisivo para

aqueles que não se adaptaram aos novos desafios enfrentados na universidade. Do universo de vinte sujeitos, dois deles, S3Wi e S3El, desistiram do curso de Letras com Inglês, ambos exatamente no terceiro semestre, porque não conseguiram superar os conflitos vivenciados nessa etapa do curso. Entre os principais motivos, destaco as deficiências linguísticas, dificultando a interação professora-sujeito, a falta de autonomia do aprendiz ao não saber como se ajudar no aprimoramento da língua, bem como as muitas disciplinas no currículo do curso, impossibilitado o sujeito de se dedicar como deveria e como gostaria, como retratado na voz desses sujeitos:

Foi a maior decepção da minha vida, me deparar numa aula de língua inglesa sem se quer compreender o que a professora falava, me sentir uma analfabeta. E hoje pra mim inglês tem se tornado um grande desafio, pois eu não tive base nenhuma anterior (S3El).

Tentei pela segunda vez o vestibular e consegui entrar na UESB. Começou aí um pesadelo. Nos dois primeiros semestres consegui passar nas disciplinas de língua inglesa sem muita dificuldade, quando chegou no terceiro perdi e tive que repetir a matéria. Infelizmente começou o desgosto pela língua. Aprender inglês não é mais um prazer, mais se tornou um bloqueio para mim. [...] Hoje não sei se vou prosseguir no curso com língua inglesa [...] Em virtude disso [falta de base], quando ingressei na faculdade de letras enfrentei muitas dificuldades nas aulas de língua inglesa [...] Sei que ainda falta muito para adquirir fluência, mas esse tanto de disciplinas na grade do curso não ajuda na questão do tempo para dedicar ao estudo de inglês (S3Wi).

Diante da pressão de cursar a dupla habilitação, alguns sujeitos não superam esse peso gerado por tantas disciplinas e transferem-se para o curso de Letras Vernáculas, a exemplo de S3Wi e S3El. Essas atitudes demonstram que esses sujeitos viviam um conflito muito maior do que aqueles de seus colegas. Mas esses sentimentos dos estudantes não eram perceptíveis somente com a observação das aulas. Por isso a importância do outro instrumento de pesquisa, a escrita de narrativas.

Diante de tal evidência, retomo a importância da escrita de narrativas de aprendizagem como material didático, por ser uma forma do estudante expressar os seus sentimentos, facilitando a percepção da professora sobre a real dimensão do que está acontecendo em classe. Segundo Paiva (2005, p. 1), “as narrativas conferem significados a contextos de aprendizagem na perspectiva dos aprendizes, pois são eles que explicam como aprendem ou aprenderam uma língua”. Para Mattos (2010), é por meio das narrativas que nos transformamos nas pessoas que somos e, para mim, é uma oportunidade do estudante deixar de ser visto somente como um aluno, mas como um sujeito com identidades múltiplas e, conseqüentemente, com necessidades múltiplas, uma vez que ele deseja fortemente ser

ouvido, por ter muito a dizer, conforme comprovam os dados extraídos das suas narrativas de aprendizagem.

Ainda no que se refere ao efeito negativo da cultura de ensinar sobre a cultura de aprender e voltando o foco mais especificamente para as aulas de LI, discorro sobre o ensino de gramática na universidade e o livro texto-adotado, por serem dois temas geradores de muitos conflitos, dentro e fora da sala de aula. De acordo com as minhas observações em classe e com os relatos nas narrativas, obtive dados tais como:

O que mais nos deixa apreensível: a abordagem no ensino de gramática. Como há um livro didático selecionado para o ensino dela, percebo que alguns professores, mesmo que se esforcem, ainda ficam presos somente ao livro (S5Jan).

Penso, portanto, que o ensino de gramática deva ser repensado no curso de Letras com Inglês. Volto a enfatizar que o currículo, definitivamente, deva tematizar gramática, uma vez que não se pode deixar de reconhecer o seu papel indispensável em um curso de Letras, no qual os estudantes estão sendo formados professores de Língua Inglesa. Por isso, acredito ser imprescindível uma discussão sobre esse tema logo no início do primeiro semestre para que os estudantes possam entender o papel dos estudos gramaticais em seu curso. Além disso, como ingressam com muitas deficiências, deveriam ser criadas disciplinas específicas, voltadas para a questão de sintaxe da LI, evitando tanta ênfase de gramática nas aulas de língua. Defendo também a criação de mais disciplinas voltadas para o aprimoramento da língua inglesa como um todo, na tentativa de evitar concepções como as encontradas nas narrativas de sujeitos do oitavo semestre: “[Quando falo] tenho medo [...] de cometer erros ou não dar conta da língua” (S8L), demonstrando que ainda no final de curso, os informantes ainda buscam por fluência na língua. Contudo, para que a criação de novas disciplinas seja possível, é preciso que haja uma redução na carga horária dos componentes curriculares de língua materna. Esse é um ponto crucial que precisa ser discutido no curso de Letras, implicando diretamente a questão da dupla habilitação.

Outro aspecto criticado pelos sujeitos se refere ao livro-texto adotado. O estudante entra na universidade com muitas dificuldades em acompanhar as aulas e desconhece muito do vocabulário apresentado pelo *Grammar Dimensions*, levando-o a produzir discursos como o abaixo registrado:

[...] perdi várias noites traduzindo toda a gramática [*Grammar Dimensions*] para poder acompanhar as aulas. [...] A segunda gramática já não tem tantas anotações de vocabulário assim (S8J).

O *Grammar Dimensions* é um material de apoio excelente, embora a maior cobrança desde Língua Inglesa I a Língua Inglesa VI, por parte da maioria dos profissionais atuantes na área, seja em relação à compreensão de estruturas gramaticais, sendo menor a importância dada às atividades voltadas para as outras habilidades (S8G).

Com esses fragmentos das narrativas, faço duas reflexões sobre o *Grammar Dimensions*. A primeira é sobre o tempo que se perde com traduções, pois nem todos os exemplos são contextualizados e, além disso, os alunos desconhecem muitos itens lexicais do vocabulário da LI. A segunda reflexão é sobre a gramática ser um “material de apoio” e, sendo assim, penso que a série *Grammar Dimensions* deva continuar a ser usada, não como livro-texto, mas como um livro de referência, sempre que o estudante necessitar consultá-lo. Desse modo, as professoras poderiam incentivar o autoestudo com o uso da referida série de gramáticas, uma vez que é um excelente recurso, no qual os sujeitos e os alunos como um todo, podem tirar as suas dúvidas, já que é impossível a presença da professora o tempo todo ao seu lado. Ademais, com o estímulo do autoestudo, o tempo da aula pode ser otimizado com atividades, também voltadas para as suas prioridades linguísticas.

Ainda refletindo sobre a série *Grammar Dimensions*, adotada como livro-texto do primeiro ao sexto semestres, retomo a fala de S5Jan, isto é, “o que mais nos deixa apreensível: a abordagem no ensino de gramática”, para enfatizar que também me preocupa a adoção de uma gramática como livro-texto, porque essa decisão pode levar o estudante, futuro professor, a reproduzir um ensino voltado para itens gramaticais quando atuarem nos EFM. Diante desse impasse, como o aluno, futuro professor, se percebe no contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa no curso de Letras?

Os sujeitos dos semestres iniciais até o quinto geralmente se veem somente como estudantes do curso de Letras. De acordo com as suas narrativas e os meus registros etnográficos, observei que eles apresentavam uma postura de estudantes de inglês, ou seja, eles se encontravam interessados no aprimoramento da língua inglesa. No entanto, percebi nos sujeitos em fase de conclusão do curso que eles já se sentem professores de inglês. Com base nos seus relatos, atribuo essa postura de estudante-professor à sua interação com as professoras, à frequência aos projetos de extensão voltados para a língua-alvo, bem como à contribuição de outras disciplinas no curso, tais como linguística aplicada e todas aquelas que preparam os estudantes de Letras para a docência. Desse modo, começam a se sentir professores “preparados”, “seguros” e “motivados” para o magistério.

É perceptível em suas narrativas e nas aulas observadas que, ao longo dos semestres, eles passam a enxergar o curso com outros olhos, olhos de professores, desejando refletir a

imagem dos docentes do curso de Letras, conforme discutido na triangulação, quando S8B, por exemplo, menciona que tenta se espelhar nos seus professores “para quem sabe um dia ser tão bom quanto eles”, e na voz de S8L que afirma que “o professor é um espelho, o que ele diz e as atividades indicadas têm influência direta na forma de aprender do aluno”. Essa noção de professor modelo, funcionando como um “espelho”, é importante para que o estudante passe a se ver também como um professor, já que se encontra em um curso de formação. Contudo, como já enfatizado ao longo deste trabalho, o estudante-professor precisa entender que ser um docente não se limita a refletir a imagem de alguém, mas a sua própria imagem. E, para tal, precisa construir a sua identidade de professor de LI.

Assim sendo, vejo que o curso de Letras como um todo contribui para a formação do estudante-professor fortalecendo a sua identidade de docente e não somente como estudante de LI. Para Moita Lopes (2003, p. 19), a temática identidade “surge em meio a uma concepção de linguagem como discurso, ou seja, uma concepção que coloca no centro o fato de que todo uso da linguagem envolve ações humanas em relação a alguém em um contexto interacional específico”.

Nesse sentido, o autor adota uma visão de discurso como uma forma de ação no mundo e como um meio pelo qual a cultura e as identidades são constituídas e definidas. Para ele, “as identidades não estão nos indivíduos, mas emergem na interação entre os indivíduos agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados” (MOITA LOPES, 1998, p.8). Pelo fato da identidade social estar diretamente ligada ao entendimento da linguagem como discurso, ao utilizar a língua na interação entre os indivíduos, visões de mundo são expressas e identificadas com o grupo social ao qual eles agora pertencem: a comunidade do curso de Letras, uma vez que “todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e que o posicionam no discurso de um modo singular assim como seus interlocutores” (MOITA LOPES, 2003, p. 19). Assim, o tão somente estudante de LI pôde passar a incorporar, também, o papel de estudante-professor como consequência da maneira como cada sujeito participou da nova comunidade, por meio das experiências de troca e de aprendizagem que contribuíram para a formação desse novo traço de sua identidade como estudante-professor.

Nessa compreensão, as identidades sociais são compostas por “traços de identidade que coexistem, às vezes de forma contraditória, na construção das diferenças de que somos feitos” (MOITA LOPES, 2003, p. 28). Desse modo, o sujeito pôde desempenhar vários papéis ao mesmo tempo, a saber, o de estudante, colega, filho, pai, esposo etc., aprendendo a agregar, ao longo dos semestres, mais um traço, o de professor. Para tal, a sala de aula teve o

papel fundamental nessa formação estudante-professor, uma vez que foi o lugar onde as identidades se construíram e as desigualdades se deixaram transparecer como resultado do fato do ser humano ser inacabado e de suas identidades estarem em constante transformação.

Nessa direção, Souza (2009) advoga que a sala de aula não é um lugar restrito à exposição de conteúdos, mas um espaço no qual os agentes sociais (professor e aluno) expõem valores e objetam escolhas, impregnando as suas falas com a negociação de sentidos. Para a autora, “uma estância de produção e apropriação de conhecimentos” (SOUZA, 2009, p. 99). Assim, parto do pressuposto de que a sala de aula é um ambiente interacional e a aula se processa por meio dessa interação, envolvendo as relações entre professor-sujeitos, sujeito-sujeito e, também, sujeitos-professor. Foi mediante essa interação em sala de aula que o ensino e a aprendizagem se processaram e que a identidade do estudante-professor pôde emergir. Dito de outra forma, esse novo traço da identidade do sujeito do curso de Letras foi se constituindo nas relações/interações que se apresentaram, por isso mesmo, espaço apropriado para a emersão de conflitos, uma vez que nesse local não existe a homogeneidade e isso é, por natureza, conflituoso ou, na visão dos estudantes, “sofrido”. Esse sofrimento se deve ao fato de o estudante ter de aprender a língua e aprender a se ver professor em tão pouco tempo, como exemplificado na voz de S8J ao afirmar que “é preciso muito sofrimento para aprender a língua inglesa no curso de Letras [...] Eu tive de sofrer para conquistar o conhecimento da língua que hoje tenho”.

O “sofrimento” foi bastante recorrente nas HAL e, ao falar sobre esse tema, neste momento, gostaria de rememorar o conto de fadas, que me acostumei a ouvir desde a minha infância e que foi usado como leitura adicional para os sujeitos. Essa história é sobre uma Bela Adormecida¹³. Nesse conto, a Bela não é preparada para enfrentar os desafios apresentados pela vida e a única saída para resolver os seus problemas é encontrar um belo príncipe para resolver os seus problemas.

¹³ A Bela Adormecida, dos Irmãos Grimm: Em um reino encantado, num belo dia nascia a princesa Aurora. Seu pai muito contente fez uma grande festa para celebrar seu nascimento e as fadas que foram convidadas presentearam a linda herdeira com dons: beleza, bondade, alegria, inteligência e amor. A bruxa Malévola ficou furiosa por não ter sido convidada e lançou um feitiço contra a princesa, dizendo que ao completar quinze anos espetaria o dedo e morreria. E a fada que ainda não tinha dado o seu presente conseguiu modificar esse feitiço ao prever que a princesa não morreria, apenas dormiria um sono profundo até que o beijo de um príncipe a despertasse. Quando a herdeira completou quinze anos, resolveu passear sozinha e ao subir as escadas do palácio encontrou uma velha máquina de fiar. Muito curiosa, e por nunca ter visto um instrumento daqueles antes, resolveu tocá-lo e, assim fazendo, espetou o dedo e, em seguida, caiu em sono profundo. Ela não somente ficou adormecida, como também todo o seu reino adormeceu. Muitos anos depois, um príncipe ouviu falar do misterioso reino adormecido e que nele havia uma linda princesa. Corajoso e muito belo, o príncipe atravessou a floresta que tinha crescido em volta do castelo e, ao chegar, subiu as escadas e encontrou Aurora dormindo, ele viu a sua frente a mais bela jovem e ficou tão apaixonado que a beijou carinhosamente. No mesmo instante a bela adormecida despertou e com ela o silêncio do castelo foi interrompido, pois o reino foi acordado também. E assim o feitiço de Malévola foi quebrado. Dias depois, Aurora e o príncipe se casaram e foram felizes para sempre.

Assim como a história da Bela, os sujeitos deste estudo não foram preparados para enfrentar um “cenário inconstante, incerto, de disputas por poder, de tantos discursos e contra-discursos (sic), de silêncios e apagamentos” (SIQUEIRA, 2008, p. 336). Por isso, os escolhi como elementos centrais deste trabalho de tese. Assim, os dados revelaram que os sujeitos não foram educados para a autonomia, a exemplo das vinte histórias de aprendizagem contadas aqui. Desse modo, advogo que é preciso ter respeito à autonomia do estudante, bem como respeito à autonomia do estudante-professor. Nesse sentido, Freire (1996) sabiamente observa que

A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. Por que, por exemplo, não desafiar o filho, ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora de fazer seus deveres escolares? Por que o melhor tempo para esta tarefa é sempre o dos pais? Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria autonomia? Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 1996, p.107).

Apesar de Freire (1996) não estar se referindo à autonomia especificamente aplicada ao contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, essa referência aplica-se, com perfeição, ao contexto da presente pesquisa, uma vez que como fora visto ao longo deste trabalho, a autonomia pode ser construída na prática do dia a dia dos aprendizes. É notório que não se pode ensinar alguém a ser professor. É preciso aprender a ser professor. Nas palavras de Freire (1996, p. 52), “um professor não é formado por outra pessoa; ele se forma a partir de um trabalho constante de investigação e revisão de sua própria prática”. E, para tal, afirmo que o estudante-professor precisa ser autônomo na agência da sua aprendizagem de língua inglesa, e para que consiga obter essa façanha não pode se limitar ao conhecimento produzido somente dentro da sala de aula, mas se engajar, também, nos projetos oferecidos extraclasse, a exemplo do projeto de extensão *Singing Along* e o 6º Ciclo de Palestras sobre o Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

No *Singing Along* eles têm oportunidade de discussão sobre tópicos interculturais, mediante o uso de canções. Ao fazer o contraste entre culturas, o aprendiz pode refletir sobre a não existência de uma maneira certa e/ou errada de ver as coisas, mas maneiras diferentes, perspectivas diferentes de ver essa mesma coisa. Observei que a frequência dos sujeitos ao *Singing Along* foi bastante tímida. Assim sendo, penso que o horário deva ser repensado.

Sugiro que seja oferecido no mesmo turno das aulas para que se possa ter a presença de um número maior de estudantes do curso de Letras. Já no 6º ciclo de palestras, eles têm a oportunidade de participação em debates importantes para sua formação acadêmica como um todo, a exemplo de discussões voltadas para a temática inglês como língua franca, dando-lhes a oportunidade de pensar o ensino-aprendizagem de inglês em uma perspectiva internacional. De acordo com Silva (2010, p. 298), o fato do inglês ser considerado uma língua internacional “implica a reflexão acerca do papel que essa língua deve assumir nos currículos e as finalidades que o ensino da mesma deve seguir”. Dessa forma, os sujeitos alcançam uma libertação ideológica dos “falantes nativos” e, assim, amenizam seu sofrimento, como fora narrado pelos sujeitos ao longo deste estudo.

Um trabalho de pesquisa como este tem limitações de tempo, o que não permite que todos os aspectos pertinentes ao tema sejam abordados. É preciso, dessa forma, que escolhas sejam feitas. Mas, o importante é que entre essas escolhas os objetivos foram alcançados e as perguntas de pesquisa respondidas, na esperança de que este estudo contribua para futuras discussões a fim de se pensar o curso de Letras com Inglês amplamente, cooperando para a formação do estudante-professor do curso de Letras.

Concluída a reflexão em torno das culturas de aprendizagem dos sujeitos desta pesquisa, espero que este estudo possa estimular mais pesquisas no curso de Letras voltadas para as culturas de ensinar e aprender línguas, uma vez que a percepção de que a autonomia do estudante-professor e autonomia do professor-formador é relevante ao processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Pesquisas nessa linha se justificam, pois além de visar a aprofundar conhecimentos sobre o tema, converter esse conhecimento na prática pedagógica e, em consequência, atender as necessidades dos estudantes do curso de Letras Modernas. Assim sendo, acredito na necessidade de mais pesquisas, pois esse campo ainda carece de estudos que busquem compreender melhor a dinâmica do ensino-aprendizagem dentro e fora da sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- ANASTÁCIO, S. M. G; MELO, M. G. P. L.; SILVA, C. N. *Nômades contemporâneos: famílias expatriadas e um mosaico de narrativas*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2009.
- ARAGÃO R. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 341-381, 2008.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; SILVA, E. M. N. Alunos à margem das aulas de inglês: por uma prática inclusiva. In: LIMA, D. C. (Org.) *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo. Parábola editorial, 2009, p. 92-106.
- ASSIS-PETERSON A. A.; SILVA E. M. N. Identidades narrativas: histórias de uma professora de inglês. In. LIMA, D. C. (Org.). *Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010, p. 163-176.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAC, J. D; HANESIAN, H. *Educational psychology: a cognitive view*. 2nd Edition. New York: Holt Rinehart and Winston, 1978.
- BENSON, P. *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman, 2001.
- BENSON, P.; VOLLER, P. (Org). *Autonomy and independence in language learning*. London and New York: Longman, 1997.
- BROWN, H. D. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. NJ, Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1994.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 2, p. 145-175, 2006.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H.V. (Org.) *Crenças e Ensino de Línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, p 15-42.
- BARCELOS, A. M. F. Explorado crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas em materiais didáticos. In: SCHEYERL, D; SIQUEIRA, S. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 109-137.
- BARKHUIZEN G.; BENSON P. Narrative reflective writing: “It goes easier as I went along”. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 341-381, 2008.

BARTHES, R. *Introduction to the structural analysis of the narrative*, Occasional Paper, Centre for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham, 1966.

BASSO, E. A. As competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE. In: SILVA, K. A. da; ALVAREZ, M. L.O (Org.). *Perspectiva de investigação em Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2008, p. 127- 155.

BENSON P. The Philosophy and politics of learner autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Org.). *Autonomy and independence in language learning*. London and New York: Longman, 1997. p. 18-34.

BENSON, P.; NUNAN, D. (Org.). *The experience of language learning*. Edição Especial. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, v. 7, n. 2, 2002.

BENSON, P.; NUNAN, D. (Org.). *Learners' Stories: Difference and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAVO, R. S. *Técnicas de investigação social: teoria e exercícios*. 7ª ed. Madrid: Paraninfo, 1991.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. NJ, Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1994.

BRUNER, J. *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press, 1990.

BRUNER, J. *Making stories: Law, literature, life*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2002.

BRUMFIT, C. English as international language: what do we mean by English? In: *English for international communication*. BRUMFIT, C. (Org). Oxford. New York. Pergamon Press, 1982.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 23, Campinas, SP, p 55-69, Jan/Jun, 1994.

CANAGARAJAH, A. S. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CANAGARAJAH, A. S. From Babel to Pentecost: postmodern glottoscapes and the globalization of English. In: *Faapi Conference*, 30th, Argentina, Sep. 2005. *Towards the knowledge society: making EFL education relevant*. Argentina: British Council, 2005. p. 22-33.

CELCE-MURCIA, M; LARSEN-FREEMAN, D. *The Grammar Book: an ESL/ELF Teacher's Course*". Heinle; Heinle Publishers. 2ª Edição, 1999.

CELANI, M. A.; MAGALHAES, M. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Org.). *Identities: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado das Letras, 2002, p. 319-338.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. ET AL. (Org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-315.

CHASE, S.E. Narrative inquiry: multiple lenses, approaches, voices. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (Org.). *The SAGE handbook of qualitative research*. 3rd Edition, Sage Publications, California, USA. 2005, p. 651-679.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F.M. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, v. 19, n. 5, p. 2-14, 1990.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. (Org.). *Déjame que te cuente*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995, p. 11-59.

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

CLANDININ, D. J.; HUBER, J. Narrative inquiry. In B. MCGRAW; E. BAKER; PETERSON, P. (Org.). *International Encyclopedia of Education* (3rd Ed.). New York: Elsevier (no prelo). Disponível em: <<http://www.mofet.macam.ac.il/amitim/iun/CollaborativeResearch/Documents/NarrativeInquiry.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2012.

CONCEIÇÃO, M. P. Experiências de aprendizagem: reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 2, p. 185-206, 2006.

CORACINI, M. J. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. M. Introdução. In: CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. M. (Org.). *Nas malhas do discurso: Memória, imaginário e subjetividade – formação de professores: língua materna e estrangeira e leitura e escrita*. Campinas. São Paulo. Pontes Editores, 2011, p. 11-20.

COTERALL, S. Readiness for autonomy: investigating learner beliefs. *System*, v. 23, n. 2, p. 195-205, 1995.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: CALVACANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007a, p. 23-43.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Inglês em tempos de globalização: para além do bem e do mal. *Caleidoscópio*, v. 5, n. 1, p. 5-14, jan/abr 2007b.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de Inglês: entre a alienação e a emancipação. *Linguagem e Ensino*, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.

CRUZ, G. F. *A Contribuição das estratégias metacognitivas para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz*. 160 f. (Dissertação de mestrado em Letras). Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

CRUZ G. F; LIMA J. R. Quem faz o ensino de inglês na escola (não) funcionar? In: LIMA, D.C. (Org.). *Inglês na Escola Pública não Funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.185-196.

CRUZ, G. F. Crença e autonomia do aluno de língua inglesa do curso de Letras. In: SOUZA, E.M. F.; CRUZ, G.F. (Org.). *Linguagem e ensino: elementos para reflexão nas aulas de língua inglesa e língua português*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2009.

CRYSTAL, D. *English as a global language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1997.

CUNHA. M. I. Conta-me agora: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. São Paulo. USP. *Revista da Faculdade de Educação* [ONLINE], v. 23. n. 1-2, Jan./Dez. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>? Acesso em: 02 out. 2012.

DEACON, B.; DORE, P.; MURPHEY, T. Knowing our students through language learning histories. In: BRADFORD-WATTS, C. I. K.; SWANSON, M. (Org.). *JALT2005 Conference Proceedings*. Tokyo: Jalt publications. 2006, p. 1-9.

DEWEY, J. *Experience and education*. New York: Macmillan, 1938.

DICKINSON, L. *Self- instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

DICKINSON, L. Learner autonomy: what, why and how? In: LEFFA, V. J. (Org.). *Autonomy in language teaching*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1994, p. 2-12.

DICKINSON, L. Autonomy and motivation: a literature review. *System*, v. 23, n. 2, p. 165-174, 1995.

DONATO, R.; McCORMICK, D. A sociocultural perspective on language learning strategies: the role of mediation. *Modern Language Journal*, v. 78, p. 453-464, 1995.

DURANTI, A. *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

DUTRA, D. P. Do todo para as partes: os conteúdos das autobiografias vistos do ponto de vista holístico e lexical. In: ROMERO, T. R. S. (Org.). *Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo*. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. V. 3. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 209-227.

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ERICKSON, F. Culture in society and in educational practices. In: BANKS, J.; BANKS, C. (Org.). *A multicultural education: issues and perspectives*. Boston. University of Boston, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

GARDNER R. C. LAMBERT, W. E. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury. 1972.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

HALL, S. *A identidade cultural na pós- modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOLEC, H. *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

HORWITZ, E. Surveying students' beliefs about language learning. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Org.). *Learner strategies in language learning*. Cambridge: Prentice Hall, 1987, p. 119-129.

JENKINS, J. Current perspectives on teaching World English and English as a lingua franca. *TESOL Quarterly*, v. 40, n. 1, 157-181. Março, 2006.

JENKINS, J. *English as a lingua franca: Attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

JENKINS, J. English as a lingua franca: Interpretations and attitudes. *World Englishes*, v. 28, n. 2, p. 200-207, 2009.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. G. (Org.). *English in the world*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

KACHRU, B.B. *The other tongue: English across cultures*. Urbana. University of Illinois Press, 1992.

KACHRU, B. B; KACHRU, Y.; NELSON, C. (Org.). *The Handbook of world Englishes*. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2009.

KELLER, J.M. Motivation and instructional design: A theoretical perspective. *Journal of Instructional Development*. V. 4, n. 26-34, 1979.

KERN, R. G. Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, v. 28, n. 1, p. 71-92, 1995.

KRAMSCH, C. *Language and culture*. Oxford: Oxford University press, 1998.

KRASHEN, S. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, Pengamon, 1981.

KUMARAVADIVELU, B. Concepts of identity. The 19th annual Kotesol International Conference. *Pushing our paradigms: connecting with culture*. 15-16 october, 2011. Disponível em: <http://www.koreatesol.org/sites/default/files/pdf_publications/KOTESOL-Proceeds2011web.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2013.

LABOV, W. WALETZKY, J. Narrative analysis oral versions of personal experience. In: HELM, J. (Org.). *Essay on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press, 1967, p. 12-44.

LACERDA, M. P. de. (Org.). *A escrita inscrita na formação do docente*. Rovellet: Rio de Janeiro, 2009.

LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, v. 2, n. 18, p. 141-165, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D. On the complementarity of chaos/complexity theory and dynamic systems theory in understanding the second language acquisition process. *Bilingualism: Language and cognition*. Cambridge University Press, v. 1, n. 10, p. 35-37, 2007.

LARSEN-FREEMAN, D. A word from Diane Larsen-Freeman, series editor. In. *Grammar Dimensions: Form, Meaning, Use*. BADALAMENTI, V.; HENNER-STANCHINA, C. (Org.). Heinle ; Heinle Publishers. 4ª Edição. 2008.

LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das teorias da complexidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006a.

LEFFA, V. J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, A. M.; BONI, V. F. C. V. (Org.). *Tendências contemporâneas no ensino de inglês*. União da Vitória, PR: Kayganguê, 2006b, p. 10-25.

LIEBLICH, A.; TUVAL-MASHIACH, R.; ZILBER, T. Narrative Research: Reading, analysis and interpretation. *Applied social research methods series*, v.47. London: Sage Publications, 1998.

LIMA, D. C. (Org.). *Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010.

LIMA, D. C. Elementos (des) motivadores na aprendizagem de língua inglesa. In. LIMA, D. C. (Org.). *Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010, p. 113-123.

LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo. Parábola Editorial, 2011.

- LIMA, D. C. A construção de crenças sobre materiais didáticos em narrativas de aprendizagem e a formação do professor de LE. In: SCHEYERL, D; SIQUEIRA, S. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 139-164.
- LIMA, L. R. O uso de canções no ensino de inglês como língua estrangeira: a questão cultural. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 173-191.
- LIMA, R. Sobre o erro no ensino da pesquisa científica. *Revista espaço acadêmico* n. 76. Setembro de 2007. Ano VII. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/076/76lima.htm>>. Acesso em: 30 jan. 2014.
- LITTLE, D. *Learner autonomy: definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik Language Learning Resources, 1991.
- MAGNANI, J. G. C. Etnografia como prática e experiência. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez, 2009.
- MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Working with discourse: meaning beyond the clause*. London e New York: Continuum, 2003.
- MATTOS, A. M. A. Narrativas, identidade e ação política na pós-modernidade. *Revista Educação & Sociedade*, v. 31, n. 111, p. 587-602, 2010.
- McKAY, S. L. *Teaching English as an international language: rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- McLAREN, P. *Rituais na escola*. Em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis: Vozes, 1991.
- MEDRADO, B. P. Dimensões do agir representado em autobiografias docentes. In: ROMERO, T. R. S. (Org.). *Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo*. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. v. 3. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p.243-260.
- MELO, D. M. Pesquisa Narrativa: fenômeno estudado e método de pesquisa. In. ROMERO, T. R. S. (Org.). *Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo*. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. v. 3. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 171-187.
- MICCOLI, L. S. *Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learners' experiences in a university classroom or going to the depth of learners' classroom experiences*. 279f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Departamento de Educação, Universidade de Toronto, Toronto, 1997.
- MICCOLI, L. S. A deeper view of EFL learning: students' classroom experiences. *Claritas*, v. 6, n. 3, p. 185-204, 2000.

MICCOLI, L. S. Individual classroom experiences: A socio-cultural comparison for understanding EFL classroom learning. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 41, n. 1, p. 61-91, 2003.

MICCOLI, L. S. Collective and individual classroom experiences: A deeper view of EFL learning in a Brazilian university. *Revista Virtual da Linguagem – ReVel*, v. 2, n. 2, p. 1-29, 2004.

MICCOLI, L. S. Tapando Buracos em um projeto de formação continuada à distância para professores de LE: avanços apesar da dura realidade. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 1, p. 129-158, 2006.

MICCOLI, L. S.; PORTO, C. V. Avaliação em aulas de Letras/Inglês: as experiências de três professoras universitárias. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, 2007a, p. 35-66.

MICCOLI, L. A experiência na linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 1, p. 207-248, 2007b.

MICCOLI, L. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que... In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês na Escola Pública não Funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 171-184.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. da. *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

MOITA LOPES, L. P. da. Inglês no mundo contemporâneo: Ampliando oportunidades sociais por meio da educação. Texto básico apresentado no simpósio *Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação*, patrocinado pela TESOL International Foundation. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico, 25-26 de abril de 2005, p. 1-15.

MOTA, K. Narrativas autobiográficas, percursos de aprendizagem em língua estrangeira. In: LIMA, D.C. (Org.). *Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010, p. 185-200.

MOTA, K. A escrita de si como recurso didático da aula de língua estrangeira. In: SCHEYERL, D; SIQUEIRA, S. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 213-233.

MURPHEY, T. (Org.). *Forty language hungry students' language learning histories*. Nagoya: South Mountain Press, 1997.

MURPHEY, T.; JIN, C. E.; LI-CHI, C. Learners' constructions of identities and imagined communities. In: BENSON, P.; NUNAN, D. (Org.) *Learners' Stories: Difference and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 83-100.

NORTON, B. *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. Harlow, England: Pearson Education, 2000.

NUNAN, D. The very first day of the rest of my life. *TESOL Matters*, v. 9, n. 2-3, 1999.

OLIVEIRA, L. A. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola, 2010.

OLIVEIRA, A. P. Era uma vez, um aluno que queria aprender inglês e tornar-se um professor. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo. Parábola Editorial, 2011, p. 67-78.

OXFORD, R. L.; GREEN, J. Language learning histories: learners and teachers helping each other understand learning styles and strategies. *TESOL Journal*, v.5, n.1, p.20-23, 1996.

OXFORD, R. L. *Language learning strategies*. New York: Newbury, 1990.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes/ALAB, 2005a, p. 135-153.

PAIVA, V. L. M. O. O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras. In: TOMICH, L. M. B. et al. (Org.) *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis, UFSC, 2005b, p. 345-363.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade. *Linguagem & Ensino*: Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, jan./jun. 2006.

PAIVA, V. L. M. O. P. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem de inglês. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, v. 46, n. 2, p. 165-179, Jul./Dez. 2007

PAIVA, V. L. M. O. P. Aquisição e complexidade em narrativas multimídia de aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2. p. 321-339, 2008.

PAIVA, V. L. M. O. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, D. C. (Org.) *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo. Parábola editorial, 2009, p. 31-38.

PAIVA, V. L. M. O. P. Propiciamento (*affordance*) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. In. LIMA, D. C. (Org.). *Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010, p. 151-162.

PASSEGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VECENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*: Belo Horizonte, v. 27, p. 369-386, 2011.

PAVLENKO, A. Language memoirs as a gendered genre. *Applied Linguistics*, v. 22, n. 2, p. 213-240, 2001.

PAVLENKO, A. Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, v. 28, n. 2, p. 163-188, 2007.

PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman, 1994.

PENNYCOOK, A. English in the world: the world in English. In: TOLLEFSON, W.J. (Org.) *Power and inequality in language education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1995, p. 34-58.

PENNYCOOK, A. Cultural alternatives and autonomy. BENSON, P.; VOLLER, P. (Org.). *Autonomy and independence in language learning*. London and New York: Longman, 1997, p. 135-153.

PENNYCOOK, A. Introduction: Critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 3, p. 329-348, 1999.

PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PINNEGAR, S.; DAYNES, J.G, Locating narrative inquiry historically. In. CLANDININ, D. (Org.). *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2007, p. 3-34. Disponível em: < http://www.sagepub.com/upm-data/13548_Chapter1.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2012.

POLKINGHORNE, D. E. Narrative configuration in qualitative analysis. *Qualitative Studies in Education*. v. 8, n. 1, p. 5-23, 1995.

POLKINGHORNE, D. E. *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, NY: State University of New York Press, 1988.

RAJAGOPALAN, K. Reply to Canagarajah. *ELT journal*. Oxford University Press, v. 53, n. 3, p. 215-216. 1999.

RAJAGOPALAN, K. Línguas Nacionais como bandeiras patrióticas, ou a linguística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo linguístico emergente no Brasil. In: SILVA, F. L. da.; K., RAJAGOPALAN. (Org.). *A Linguística que nos Faz Falhar*. Parábola, 2004a.

RAJAGOPALAN, K. The concept of 'World English' and its implications for ELT. *ELT Journal*. Oxford University Press, v. 58, n. 2, p. 111-117. April, 2004b.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). *A Geopolítica do Inglês*. Parábola, 2005, p. 135-159.

RAJAGOPALAN, K. Prefácio. In: SOUZA, E. M. F.; CRUZ, G. F. (Org.). *Linguagem e Ensino: elementos para reflexão nas aulas de língua inglesa e língua portuguesa*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2009a, p.11-14.

RAJAGOPALAN, K. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D. C. (Org.) *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo. Parábola editorial, 2009b, p. 39-46.

RAJAGOPALAN, K. Narrando as narrativas: de le grand récit a la petite histoire. In: LIMA, D.C. (Org.). *Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista. Edições UESB, 2010, p. 13-18.

RIESSMAN, C. K. *Narrative analysis*. Newbury Park, London e New Delhi: Sage, 1993.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA C. D.; GUINDANI J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SCHARLE, Á.; SZABÓ, A. *Learner Autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SCHEYERL, D.; SILVA, C. N.; ANASTÁCIO, S. M. G. Resgatando Narrativas. *Estudos (UFBA)*, Salvador-Ba, v. 27/28, p. 27-37, 2003.

SCHEYERL, D. O novo 'eu' sob a perspectiva ecosófica e como ele pode atuar em sala de aula de língua estrangeira. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 63-72.

SCHEYERL, D; SIQUEIRA, D. S. P. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012.

SCHEYERL, D. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: SCHEYERL, D; SIQUEIRA, D. S. P. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 37-56.

SCHMITZ, J. R. O inglês como língua internacional, globalização e o futuro de outras línguas e culturas: uma reflexão. *Investigações*, Recife, v. 17, n. 2, p. 223-242, jul. 2004.

SCHOMMER, M. Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, v. 82, p. 498-504, 1990.

SCHÜTZ, R. *Motivação e desmotivação no aprendizado de línguas*. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-motiv.html>>. Acesso em: 02 mar. 2014.

SEIDLHOFER, B. *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SHANK, G. D. *Qualitative research: a personal skills approach*. Pearson Merrill Prentice Hall. New Jersey, 2006.

SHEERIN, S. An exploration of the relationship between self-access and independent learning. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Org.). *Autonomy and independence in language learning*. London and New York: Longman, 1997. p. 54-65.

SILVA, K. A. da. Post-Scriptum. In: SILVA, K. A. da. (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas, SP: Pontes, 2010, p.297-302.

SILVA, W. M. Motivação como força propulsora da aprendizagem de Línguas Estrangeiras. In: ROMERO, T. R. S (Org.). *Autobiografias na (Re) construção de identidades de professores de línguas: o olhar crítico reflexivo*. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. v. 3. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 283-299.

SIQUEIRA, D. S. P. *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia crítica*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Salvador: Bahia, 2008.

SIQUEIRA, D. S. P. Como abordar questões ideológicas nas aulas de língua estrangeira? In: LIMA, D. C. (Org.) *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo. Parábola editorial, 2009, p. 79-92.

SIQUEIRA, D. S. P. A dor e a delícia de se aprender língua estrangeira In. LIMA, D.C. (Org.). *Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista. Edições UESB, 2010, p. 19-32.

SIQUEIRA, D. S. P. World Englishes, world English, inglês como lingual international, inglês como lingual franca. In: LAGARES, X. C.; BAGNO M. (Org.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 333-354.

SIQUEIRA, D. S. P. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, D; SIQUEIRA, S. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 311-353.

SIROTA, R. *A escola primária no cotidiano*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994.

SMITH, L. English as an International Auxiliary Language. *RELC Journal*, v. 7, n. 2, p. 38-43, 1976.

SOUZA, E. M. F. *Sala de aula: práticas discursivas no cotidiano*. 1996. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia (UFBA/FACED), Salvador, 1996.

SOUZA, E. M. F. A aula de português como instância de produção e de circulação de conhecimentos linguísticos e não linguísticos. In: SOUZA, E. M. F.; CRUZ, G. F. (Org.). *Linguagem e ensino: elementos para reflexão nas aulas de língua inglesa e língua portuguesa*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2009, p. 97-112.

SOUZA, L. M. T. M. O conflito de vozes na sala de aula. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. São Paulo: Pontes, 1995.

SOUZA, I. N. *O erro para além de Corder: uma abordagem de ensino de língua espanhola dialogando com gêneros discursivos*. 101f. (Dissertação de Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2013.

SPAVENTA, L. *A Stranger in town: a dramatic radio play for ESL/EFL students*. Level Intermediate to advanced. Secondary and Adult, 1992.

TELLES, J. A. *Being a language teacher: stories of critical reflection on language and pedagogy*. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Graduate Department of Education, University of Toronto, Canadá, 1995.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não bem!” Sobre a pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e Ensino*, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

TELLES, J. A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: que histórias contam os futuros professores? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 4, n. 2, p. 57-84, 2004.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Aprendendo línguas estrangeiras *in-tandem*: histórias de identidades. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 341-381, 2008.

VIAN JR, O. Experiências vividas no planejamento de cursos instrumentais: percursos de transformação numa abordagem heurístico-fenomenológica-hermenêutica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 341-381, 2008.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na Investigação das Crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 219-231.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WATSON-GECEO, K. A. Ethnography in ESL: defining the Essentials. *TESOL Quarterly*, v. 22, n. 4, p. 575-592. December, 1988.

WENDEN, A. How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Org.). *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice Hall, 1987, p. 103-117.

WENDEN, A. *Learner strategies for learner autonomy*. London: Prentice Hall, 1991.

ZACCHI, V. J. Narrativas multimodais nas místicas do MST. In: Colóquio internacional de estudos linguísticos e literários, 1., 2010. *Anais...*, Maringá, 2010. Disponível em: <<http://www.cielli.com.br/downloads/347.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu,....., tendo sido convidado(a) a participar do estudo sobre “Culturas de aprendizagem de língua inglesa em narrativas e na sala de aula de um curso de Letras”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA, recebi da professora Giêdra Ferreira da Cruz, pesquisadora responsável pela sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos da pesquisa:

1. A pesquisa destina-se a coletar opiniões de alunos sobre o seu processo de aprendizagem da língua inglesa;
2. A pesquisa teve início em março de 2011 e o seu término previsto para fevereiro de 2015;
3. A geração dos dados dar-se-á através da coleta de narrativas, que versarão sobre a minha experiência na aprendizagem de inglês, do ensino fundamental até o presente momento;
4. Estou ciente de que o estudo ainda se desdobrará em uma segunda etapa, que consiste em um questionário sobre pontos não mencionados ou obscuros na(s) narrativa(s);
5. A qualquer momento, eu poderei recusar continuar participando do estudo sem que isso me traga qualquer consequência negativa;
6. As informações obtidas através de minha participação não permitirão a minha identificação, exceto à responsável pelo estudo. A divulgação das informações em questão se dará no âmbito acadêmico, na área da Linguística Aplicada.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha atuação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos e das responsabilidades da minha participação, dou o meu consentimento, sem que para isso eu tenha sido obrigado.

Vitória da Conquista, ___ de julho de 2012

Assinatura do(a) voluntário(a)

Assinatura do responsável pelo estudo

APÊNDICE B – OFÍCIO ENVIADO AO DIRETOR DO DEPARTAMENTO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS (DELL)

Vitória da Conquista, 04 de julho de 2012.

Ilmo. Sr.

[NOME DO DIRETOR]

Diretor do DELL

Caro Professor,

Eu, Giêdra Ferreira da Cruz, professora deste Departamento, afastada para doutoramento junto ao Programa de Pós Graduação em Língua e Cultura da UFBA, solicito de V. S^a entrar em contato com os membros da ALEL (Área de Línguas Estrangeiras e Literaturas) para obter autorização no que se refere à observação de aulas de alguns professores da ALEL (área de línguas estrangeiras e literaturas).

Por ter os aprendizes de inglês como meta principal do estudo, a geração dos dados dar-se-á através da coleta de narrativas de aprendizagem, que versarão sobre suas experiências na aprendizagem da língua inglesa. Essas narrativas serão escritas por alunos do primeiro, terceiro, quinto e oitavo semestres.

Além da coleta de dados mediante a escrita de narrativas, será necessária a observação desses alunos nas suas respectivas salas de aula. Assim sendo, preciso da autorização dos professores responsáveis pelas turmas selecionadas para o estudo:

1. 1º semestre: Língua inglesa I
2. 3º semestre: Língua inglesa III
3. 5º semestre: Língua inglesa V
4. 8º semestre: Prática de Compreensão Auditiva

Atenciosamente,

Giêdra Ferreira da Cruz

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA
Rua Barão de Geremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina
Salvador-BA
Tel.: (71) 32836256 – Site: <http://www.ppglinc.letas.ufba.br> - E-mail:
pgletba@24ufba.br



16 de julho de 2012

Caro estudante,

Como parte da minha pesquisa de doutorado junto ao programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da UFBA, sob a orientação da professora Dra. Denise Scheyerl e da coorientação do professor Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira, gostaria de contar com a sua colaboração no sentido de responder da forma mais natural possível às perguntas abaixo. Suas respostas irão contribuir com a minha pesquisa que tem como objetivo investigar como as culturas de aprendizagem de língua inglesa, em narrativas e na sala de aula de um curso de letras, podem contribuir para a discussão da aprendizagem de inglês em um contexto universitário.

Atenciosamente,

Giêdra Ferreira da Cruz
Doutoranda PPGLC-UFBA

QUESTIONÁRIO

1. Como foi a sua participação, em classe, nas aulas de língua inglesa, no ensino fundamental? Você tinha oportunidade de contribuir, de alguma forma, com as aulas, dando a sua opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia etc.? Como era a sua postura e a sua aprendizagem de inglês?
2. Como foi a sua participação em classe, nas aulas de língua inglesa, no ensino médio? Você tinha oportunidade de contribuir com as aulas, dando a sua opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia etc.? Como era a sua postura e a sua aprendizagem de inglês?
3. Como deveria ser o ensino e aprendizagem para que os alunos saíssem do ensino médio com fluência na língua inglesa?
4. Na universidade, você tem oportunidade de participar das aulas e de interagir com os professores, de língua inglesa, mais do que no ensino médio? Como?

5. Você acredita que projetos de extensão, como ciclo de palestras em língua inglesa e o “*singing along*”, ajudam na sua aprendizagem de inglês? De que forma?
6. Nos ensinos fundamental e médio, os seus professores incentivavam os alunos a desenvolver a aprendizagem fora da sala de aula? De que maneira?
7. Você acha que a maneira de ensinar do seu professor reflete de algum modo na sua forma de aprender? Comente a sua resposta.
8. O que é um bom professor, em sua opinião?
9. O que é um bom aprendiz de língua, em sua opinião?
10. Você se considera um bom aprendiz de língua? Por quê?
11. Escrever a narrativa de aprendizagem de inglês, de alguma forma, contribuiu para que você refletisse sobre seu processo de aprendizagem? Em caso negativo, Por quê? Em caso afirmativo, de que modo?

Obrigada por sua colaboração.

Giêdra Ferreira da Cruz
Doutoranda PPGLC-UFBA

APÊNDICE D – MODELO DO QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS SUJEITOS

SUJEITOS DO PRIMEIRO SEMESTRE

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA RESPONDIDO PELO S1B

1. Como foi a sua participação, em classe, nas aulas de língua inglesa, no ensino fundamental? Você tinha oportunidade de contribuir, de alguma forma, com as aulas, dando a sua opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia etc.? Como era a sua postura e a sua aprendizagem de inglês?

Eu sempre fui participativa nas aulas de inglês, pois me acrescentava um novo conhecimento. Às vezes, eu dava a minha opinião sobre o conteúdo, ajudava os colegas de classe que tinham dificuldade para aprender o assunto dado. A minha postura era a mesma postura que eu tinha nas aulas de outras matérias, mas a minha aprendizagem era diferente, porque eu entendia com mais facilidade o assunto dado pela professora.

2. Como foi a sua participação em classe, nas aulas de língua inglesa, no ensino médio? Você tinha oportunidade de contribuir com as aulas, dando a sua opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia etc.? Como era a sua postura e a sua aprendizagem de inglês?

No ensino médio, a minha postura era a mesma. Gostava de ser participativa e, sempre que fosse necessário, dava a minha opinião sobre o assunto ou o método de ensino.

3. Como deveria ser o ensino e aprendizagem para que os alunos saíssem do ensino médio com fluência na língua inglesa? No que depende de você especificamente, você acha que faz a sua parte para aprende inglês?

Eu acho que as escolas públicas precisam de mais aulas de inglês, porque só tem, no máximo, cinco aulas de inglês na semana. Com poucas aulas, muitos alunos não aprendem nem metade do que deveriam. Eu acho que eu faço minha parte para aprender inglês, pois eu uso outros métodos além das aulas, como a internet, músicas etc.

4. Na universidade, você tem oportunidade de participar das aulas e de interagir com os professores, de língua inglesa, mais do que no ensino médio? Como?

Sim, pois a turma é menor, facilitando maior interação entre aluno e professor.

5. Você acredita que projetos de extensão, como o sexto ciclo de palestras em língua inglesa e o “*singing along*”, ajudam na sua aprendizagem de inglês? De que forma?

Sim, porque aumenta meu vocabulário e o meu conhecimento da língua inglesa.

6. Nos ensinos fundamental e médio, os seus professores incentivavam os alunos a desenvolver a aprendizagem fora da sala de aula? De que maneira?

Os professores incentivavam os alunos a se matricularem em uma das instituições de língua estrangeira que a cidade oferece.

7. Você acha que a maneira de ensinar do seu professor reflete de algum modo na sua forma de aprender? Comente a sua resposta.

Sim. Quando o professor ensina de uma maneira clara e dá a atenção necessária para cada aluno.

8. O que é um bom professor, em sua opinião?

Um bom professor é aquele que entende as dificuldades de cada aluno na sala de aula e que está sempre disposto a ajudá-lo.

9. O que é um bom aprendiz de língua, em sua opinião?

É aquele que se esforça para aprender o que o professor passa na sala de aula.

10. Você se considera um bom aprendiz de língua, em sua opinião? Por quê?

Sim, pois eu busco outras ferramentas para ampliar meu conhecimento, e eu estou sempre descobrindo novas palavras, expressões etc.

11. Escrever a narrativa de aprendizagem de inglês, de alguma forma, contribuiu para que você refletisse sobre seu processo de aprendizagem? Em caso negativo, Por quê? Em caso afirmativo, de que modo?

Sim. Eu pude ver que a vontade de estudar inglês surgiu quando eu ainda era criança, e que com o tempo, a minha dedicação para aprender foi aumentando.

Obrigada por sua colaboração.

Giêdra Ferreira da Cruz
Doutoranda PPGLC-UFBA

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA RESPONDIDO PELO S11

1. Como foi a sua participação, em classe, nas aulas de língua inglesa, no ensino fundamental? Você tinha oportunidade de contribuir, de alguma forma, com as aulas, dando a sua opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia etc.? Como era a sua postura e a sua aprendizagem de inglês?

Sempre participei pouco das aulas de língua inglesa. Fazia os exercícios, mas me sentia constrangida em participar das aulas, os erros de pronuncia e significado eram tratados como chacota pelos colegas e eu optava por evitar esta exposição. As turmas eram grandes, com mais de 30 alunos, daí não haver espaço para que o professor desse atenção e pudesse ouvir a todos. Neste período o inglês representava pra mim uma disciplina mais difícil que a matemática. Não consegui assimilar as regras gramaticais e ganhei pouquíssimo vocabulário.

2. Como foi a sua participação em classe, nas aulas de língua inglesa, no ensino médio? Você tinha oportunidade de contribuir com as aulas, dando a sua opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia etc.? Como era a sua postura e a sua aprendizagem de inglês?

Embora seja fácil perceber a diferença dos conteúdos estudados e do aprofundamento desses conteúdos em todas as disciplinas do ensino fundamental para o médio, no inglês eu não senti esta mudança. A língua inglesa continuou sendo pra mim um conhecimento impossível. Embora neste período eu tenha tido um professor bastante amigável, seu carisma não foi o suficiente para me despertar para o aprendizado desta língua. Para nos familiarizar com o idioma, este professor exibia clipes de bandas de rock e pop inglês, os quais eu me interessava mais pela musicalidade do que pelas traduções. Ele sempre pareceu um educador aberto a críticas e sugestões porém nunca as fiz pois eu mesma não acreditava ser possível que eu aprendesse a estrutura deste idioma.

3. Como deveria ser o ensino e aprendizagem para que os alunos saíssem do ensino médio com fluência na língua inglesa? No que depende de você especificamente, você acha que faz a sua parte para aprende inglês?

O ideal é construir um ambiente em que se possa imergir na língua. Ler, ver, ouvir, falar em inglês o máximo de tempo possível. As aulas seriam melhor ministradas com um número reduzido de alunos para que os professores pudessem ter condições de acompanhar cada estudante.

Hoje é bastante claro para mim que não fiz “minha parte” para aprender a língua inglesa durante a educação básica, porém isso não me impediu de conseguir os créditos necessários para ser aprovada nas disciplinas. O que demonstra uma fragilidade muito maior na estrutura de ensino do que apenas no comportamento do individuo estudante.

4. Na universidade, você tem oportunidade de participar das aulas e de interagir com os professores, de língua inglesa, mais do que no ensino médio? Como?

Sim, os professores de língua inglesa da faculdade são inegavelmente mais bem preparados que os do ensino médio. Aqui além das aulas serem ministradas em inglês, os professores demonstram estar seguros e abertos a perguntas e sugestões. Como as turmas aqui são menores (15 estudantes) é mais tranquilo estabelecer uma

relação de confiança tanto com o professor como com os outros colegas. Além disso, minha maturidade enquanto estudante é outra e diferente do ensino médio agora tenho um interesse concreto em aprender o inglês.

5. Você acredita que projetos de extensão, como ciclo de palestras em língua inglesa e o “*singing along*”, ajudam na sua aprendizagem de inglês? De que forma?

Não participo dos projetos.

6. Nos ensinamentos fundamental e médio, os seus professores incentivavam os alunos a desenvolver a aprendizagem fora da sala de aula? De que maneira?

Muito pouco, quando muito indicavam uma banda ou um filme em língua inglesa.

7. Você acha que a maneira de ensinar do seu professor reflete de algum modo na sua forma de aprender? Comente a sua resposta.

Sim, sem dúvidas. O professor é o orientador do aprendizado. Ele pode agir como alguém que orienta os melhores caminhos, desperta o interesse pelo aprendizado e cobra nosso desenvolvimento ou ser um entrave desmotivador a depender de sua habilidade com o conteúdo e de sua prática em sala de aula.

8. O que é um bom professor, em sua opinião?

O bom professor é o que conhece o conteúdo que está trabalhando mas que não pretende depositar tais conteúdos na cabeça dos alunos e sim orientar o estudante nos caminhos de seu aprendizado. Além disso o bom professor é aquele capaz de despertar a curiosidade e o interesse em aprender, sendo sensível às especificidades de seus alunos.

9. O que é um bom aprendiz de língua, em sua opinião?

Aquele que garante um contato diário com a língua.

10. Você se considera um bom aprendiz de língua? Por quê? Por quê?

Ainda não, pois deixo que muitas coisas interfiram no meu tempo. E impossibilitem meu contato diário com o idioma

11. Escrever a narrativa de aprendizagem de inglês, de alguma forma, contribuiu para que você refletisse sobre seu processo de aprendizagem? Em caso negativo, Por quê? Em caso afirmativo, de que modo?

Sim. Foi interessante lembrar meus tempos de escola e diagnosticar meu comportamento no processo de aprendizagem do inglês. Constatei que tudo poderia ter sido bem diferente. Constatei também em minha própria vivência a importância do estímulo certo para desencadear o interesse em aprender. Refletir sobre a própria prática é fundamental para quem não quer incorrer nos mesmos erros.

Obrigada por sua colaboração.

Giêdra Ferreira da Cruz
Doutoranda PPGLC-UFBA

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA RESPONDIDO PELO S1G

1. Como foi a sua participação, em classe, nas aulas de língua inglesa, no ensino fundamental? Você tinha oportunidade de contribuir, de alguma forma, com as aulas, dando a sua opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia etc.? Como era a sua postura e a sua aprendizagem de inglês?

No ensino fundamental minha participação era muito pequena. Geralmente apenas fazendo exercícios escritos. Não era aberto à interação com os alunos. Eu não gostava e apesar de não estudar, tirava boas notas (o que hoje eu vejo que não foi algo bom)

2. Como foi a sua participação em classe, nas aulas de língua inglesa, no ensino médio? Você tinha oportunidade de contribuir com as aulas, dando a sua opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia etc.? Como era a sua postura e a sua aprendizagem de inglês?

No ensino médio já foi bem diferente, pois eu tinha mudado de escola e esta tinha uma parceria com um curso de inglês. Havia conversações em inglês, havia perguntas em sala de aula, e uso de material multimídia como imagens projetadas, conversas em inglês e musicas. Já havia uma abertura maior para interação dos alunos, o que deixava o estudo mais interessante. Nesse período eu já tinha mais interesse para estudar o inglês.

3. Como deveria ser o ensino e aprendizagem para que os alunos saíssem do ensino médio com fluência na língua inglesa? No que depende de você especificamente, você acha que faz a sua parte para aprende inglês?

Acho que falta mais interação. Algo que faz a diferença é ter contato com a língua além do momento de sala de aula. Quem tem essa oportunidade, com certeza se sai melhor. Não falo nem de exercícios, mas falo de algo de interesse do aluno como literatura ou filmes. No meu caso foram jogos, o que aprendi um pouco, mas não foi tão produtivo. (rsrs) Talvez uma atividade para casa seria contar toda semana qual o contato que teve com a língua. Pode ser tentando entender uma letra de musica também sem a tradução. Acho isso muito bom. Eu particularmente não fui um bom aluno da língua. Hoje sei um pouco de inglês, mas confesso que não fiz minha parte. Alguns colegas que estudaram comigo dominam muito melhor a língua do que eu.

4. Na universidade, você tem oportunidade de participar das aulas e de interagir com os professores, de língua inglesa, mais do que no ensino médio? Como?

Sim. Tive apenas um período de aula de língua inglesa e com a professora [nome]. Foi ótimo ser aluno dela. Há perguntas direcionadas, para serem respondidas em inglês, trabalhos pra casa e interpretação de texto. Tudo isso eu achei muito proveitoso. Gosto quando a professora me ajuda com as atividades do laboratório, quando faz as correções dos exercícios do livro comigo.

5. Você acredita que projetos de extensão, como ciclo de palestras em língua inglesa e o “*singing along*”, ajudam na sua aprendizagem de inglês? De que forma?

Apesar de não conhecer esses projetos, sim, eu acredito que esses projetos ajudem no aprendizado, pois é um contato extra com alunos e professores, e de uma forma diferente.

6. Nos ensinos fundamental e médio, os seus professores incentivavam os alunos a desenvolver a aprendizagem fora da sala de aula? De que maneira?

Sim, mas muito pouco. Falava-se de tentar conversar em inglês uns com os outros, e ouvir conversações, mas não havia nem cobrança nem interesse.

7. Você acha que a maneira de ensinar do seu professor reflete de algum modo na sua forma de aprender? Comente a sua resposta.

Acredito que sim. Não inteiramente, mas de algum modo sim. Acredito que isso cabe a qualquer disciplina. Se temos um bom professor que ganha a simpatia da turma, até pra o estudo pode entrar um outro fator que é de retribuir com gratidão. O aluno pode querer estudar e fazer exercícios para agradar o professor. A aprendizagem não deve depender disso, mas acredito que esse é um fator que não deve ser negado a existência.

8. O que é um bom professor, em sua opinião?

Acredito que um bom professor é alguém que entende com plena segurança o seu assunto, de forma que pode ensinar com facilidade e simplicidade o conteúdo aos seus alunos. Que saiba como interagir com eles em perguntas, respostas, conversas, e também que incentive o estudo extra classe. Também é importante que o professor tenha um tempo, nem que seja pouco, para atender o aluno em alguma necessidade mais particular.

9. O que é um bom aprendiz de língua, em sua opinião?

Alguém que entende sua importância, alguém que procura praticar, alguém interessado que vai atrás de materiais de estudo que estejam disponíveis.

10. Você se considera um bom aprendiz de língua? Por quê?

Infelizmente a resposta é não. Não ainda, pra ser otimista. Pretendo melhorar, e acredito que posso.

11. Escrever a narrativa de aprendizagem de inglês, de alguma forma, contribuiu para que você refletisse sobre seu processo de aprendizagem? Em caso negativo, Por quê? Em caso afirmativo, de que modo?

Sim. Acho que eu nunca tinha parado pra pensar em meu aprendizado do inglês. Foi bom, pois eu vi onde errei, e no que foi bom, eu sei por que foi. Deu pra ver onde devo me dedicar mais, que é nos pontos que me ajudaram, e também o que devo mudar, que são os pontos que me prejudicaram. Tudo isso é muito proveitoso e será daqui em diante.

Obrigada por sua colaboração.

Giêdra Ferreira da Cruz
Doutoranda PPGLC-UFBA

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA RESPONDIDO PELO S1J

1. Como foi a sua participação, em classe, nas aulas de língua inglesa, no ensino fundamental? Você tinha oportunidade de contribuir, de alguma forma, com as aulas, dando a sua opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia etc.? Como era a sua postura e a sua aprendizagem de inglês?

Eu participava mais, era um território novo e eu queria estar na proa quando terra fosse avistada, eu queria saber o significado daquelas palavras estranhas e fascinantes, principalmente da palavra “forever”.

Era tudo muito novo, mas eu estava disposto a aprender e foi com essa disposição que eu tirei meu primeiro 10 em inglês, lembro até hoje da palavra que a professora escreveu e eu perguntei o significado “congratulations”.

Mas na 8ª série eu mudei de escola e o fato de estar num novo ambiente, com pessoas novas e um professor totalmente novo, me fizeram envergonhar, o medo do erro, do riso dos outros colegas fez com que eu perdesse a vontade de estudar o inglês, tanto que as minhas notas caíram muito, mas consegui obter nota suficiente pra passar de ano.

2. Como foi a sua participação em classe, nas aulas de língua inglesa, no ensino médio? Você tinha oportunidade de contribuir com as aulas, dando a sua opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia etc.? Como era a sua postura e a sua aprendizagem de inglês?

Baseado no medo adquirido na 8ª série, eu interagia mais com meus amigos, era com eles que, às vezes, eu estudava o conteúdo, mas o medo de errar e ser a piada da sala me barrou algumas vezes, embora no 3º e último ano eu tenha contribuído com perguntas, sugestões e conversações.

3. Como deveria ser o ensino e aprendizagem para que os alunos saíssem do ensino médio com fluência na língua inglesa? No que depende de você especificamente, você acha que faz a sua parte para aprender inglês?

Ensino focado na interatividade sem julgamento de certo e errado, com músicas, filmes, incentivo às conversações, deixar o aluno conviver com a língua.

Eu leio livros em inglês, assisto filmes com áudio e legenda originais e tento conversar em inglês, inclusive sozinho, penso em inglês às vezes e sempre que posso estou adquirindo novo vocabulário.

4. Na universidade, você tem oportunidade de participar das aulas e de interagir com os professores, de língua inglesa, mais do que no ensino médio? Como?

Sim, [NOME DA PROFESSORA] é fantástica, ela nos incentivava e incentiva muito, nós não errávamos, mas sim aprendíamos uma nova maneira de como não fazer. O CAALE tem sido fantástico nesse aspecto, pois sempre que vou lá, tem algum professor e todos eles são muito solícitos, todos muito gentis.

5. Você acredita que projetos de extensão, como ciclo de palestras em língua inglesa e o “*singing along*”, ajudam na sua aprendizagem de inglês? De que forma?

Sim, pois o convívio com a língua-alvo é aumentado exponencialmente.

6. Nos ensinamentos fundamental e médio, os seus professores incentivavam os alunos a desenvolver a aprendizagem fora da sala de aula? De que maneira?

Não, nossa convivência com o inglês era quase que exclusivo da sala de aula.

7. Você acha que a maneira de ensinar do seu professor reflete de algum modo na sua forma de aprender? Comente a sua resposta.

Sim.

8. O que é um bom professor, em sua opinião?

O que não te julga, que aprende junto, que incentiva, mas também respeita o ritmo do aluno.

9. O que é um bom aprendiz de língua, em sua opinião?

O instigante, o curioso, o com brilho nos olhos.

10. Você se considera um bom aprendiz de língua? Por quê?

Quando eu quero consigo ser, mas no geral sim.

11. Escrever a narrativa de aprendizagem de inglês, de alguma forma, contribuiu para que você refletisse sobre seu processo de aprendizagem? Em caso negativo, Por quê? Em caso afirmativo, de que modo?

Sim, pois eu me vi mais uma vez animado, é isso que eu quero pra minha vida e vou lutar por isso, não importando o que me digam.

Obrigada por sua colaboração.

Giêdra Ferreira da Cruz
Doutoranda PPGLC-UFBA

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA RESPONDIDO PELO S1S

1. Como foi a sua participação, em classe, nas aulas de língua inglesa, no ensino fundamental? Você tinha oportunidade de contribuir, de alguma forma, com as aulas, dando a sua opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia etc.? Como era a sua postura e a sua aprendizagem de inglês?

A minha participação nas aulas de inglês no ensino fundamental era bem tranquila, não interferia na metodologia da professora, porém sempre deixei claro os meus elogios que algumas atividades me agradavam.

2. Como foi a sua participação em classe, nas aulas de língua inglesa, no ensino médio? Você tinha oportunidade de contribuir com as aulas, dando a sua opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia etc.? Como era a sua postura e a sua aprendizagem de inglês?

Assim como no ensino fundamental, no ensino médio pouco opinava sobre a metodologia do professor, contudo me socializava muito bem com os colegas assim como o “teacher” e seus conteúdos apresentados.

3. Como deveria ser o ensino e aprendizagem para que os alunos saíssem do ensino médio com fluência na língua inglesa? No que depende de você especificamente, você acha que faz a sua parte para aprender inglês?

O ensino deveria ser mais voltado para oralidade e que estimulasse a conversação assim como atividades extra classes, acho que cada uma deve aprimorar individualmente, eu sempre tento melhorar o vocabulário com algumas músicas e textos interessantes.

4. Na universidade, você tem oportunidade de participar das aulas e de interagir com os professores, de língua inglesa, mais do que no ensino médio? Como?

Eu não acho que seja maior minha participação nas aulas na universidade do que no ensino médio, considero similar a minha participação, até por que sempre tive facilidade em comentar, opinar e interagir.

5. Você acredita que projetos de extensão, como ciclo de palestras em língua inglesa e o “*singing along*”, ajudam na sua aprendizagem de inglês? De que forma?

Sim, os dois projetos é a forma mais clara de ter contato com profissionais qualificados, é claro colocar o inglês em prática.

6. Nos ensinamentos fundamental e médio, os seus professores incentivavam os alunos a desenvolver a aprendizagem fora da sala de aula? De que maneira?

Não, os professores não incentivavam.

7. Você acha que a maneira de ensinar do seu professor reflete de algum modo na sua forma de aprender? Comente a sua resposta.

Claro, a maneira monótona de ensino faz com que os alunos se contentem com o oferecido na sala de aula, e por não ter estímulo dos professores os alunos não procuram ampliar o conhecimento.

8. O que é um bom professor, em sua opinião?

O que concilia práticas pedagógicas com discussões, fazendo com que a aula fique dinâmica sem perder o foco programado.

9. O que é um bom aprendiz de língua, em sua opinião?

Todo bom aprendiz é aquele que aprende por que gosta e que tem prazer de estudar.

10. Você se considera um bom aprendiz de língua? Por quê?

Considero sim.

11. Escrever a narrativa de aprendizagem de inglês, de alguma forma, contribuiu para que você refletisse sobre seu processo de aprendizagem? Em caso negativo, Por quê? Em caso afirmativo, de que modo?

Sim, contribuiu de forma positiva, pois pude refletir alguns momentos que eu poderia ter feito melhor ou até mesmo aproveitado mais.

Obrigada por sua colaboração.

Giêdra Ferreira da Cruz
Doutoranda PPGLC-UFBA

SUJEITOS DO TERCEIRO SEMESTRE

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA RESPONDIDO PELO S3EI

1. Como foi a sua participação, em classe, nas aulas de língua inglesa, no ensino fundamental? Você tinha oportunidade de contribuir, de alguma forma, com as aulas, dando a sua opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia etc.? Como era a sua postura e a sua aprendizagem de inglês?

No ensino fundamental não existia participação dos alunos nas aulas, era uma língua desconhecida pra muitos e as aulas eram quase sempre a mesma coisa. Sempre me esquivei de fazer qualquer tipo de participação ou intervenção nas aulas, até porque tinha receio de errar, ainda mais se falando de uma nova língua.

2. Como foi a sua participação em classe, nas aulas de língua inglesa, no ensino médio? Você tinha oportunidade de contribuir com as aulas, dando a sua opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia etc.? Como era a sua postura e a sua aprendizagem de inglês?

Participação era algo incomum. As aulas eram ministradas de modo que não havia brexa para que eu ou qualquer outro aluno se pronunciasse. Tanto eu como os meus colegas tinham esse receio por não ter o próprio domínio da língua.

3. Como deveria ser o ensino e aprendizagem para que os alunos saíssem do ensino médio com fluência na língua inglesa? No que depende de você especificamente, você acha que faz a sua parte para aprende inglês?

Na minha opinião, para que os alunos saiam do ensino médio falando com fluência a língua inglesa primeiro necessita educadores habilitados para ensinar, segundo estabelecer novas metodologias de ensino como: musica, incentivo a leituras de textos da própria língua inglesa, utilização de filmes, gravuras...enfim existem vários campos pra isso basta usar a criatividade. Quanto ao meu aprendizado na língua inglesa eu concordo que poderia fazer mais, mais a frustração em tentar e não conseguir não tem me permitido.

4. Na universidade, você tem oportunidade de participar das aulas e de interagir com os professores, de língua inglesa, mais do que no ensino médio? Como?

A oportunidade é dada, mas o grau de conhecimento cobrado pelos professores e até pelos colegas dificulta isso.

5. Você acredita que projetos de extensão, como ciclo de palestras em língua inglesa e o “*singing along*”, ajudam na sua aprendizagem de inglês? De que forma?

As palestras me ajudam adquirir vocabulário, bem como aperfeiçoar na pronuncia.

6. Nos ensinos fundamental e médio, os seus professores incentivavam os alunos a desenvolver a aprendizagem fora da sala de aula? De que maneira?

Não ocorreu esse tipo de incentivo.

7. Você acha que a maneira de ensinar do seu professor reflete de algum modo na sua forma de aprender? Comente a sua resposta.

Sim acho, pois no ensino médio o que sempre foi ensinado foi o “verbo be”, não houve outro tipo de aprendizado para se aprender a língua inglesa é por isso ainda tenho grande dificuldade para aprender.

8. O que é um bom professor, em sua opinião?

Não há como descrever ou idealizar um bom professor, pois fazer isso seria sair da nossa realidade. Acho que o professor deve ser não só um entendedor do seu conteúdo, mas um entendedor do ser humano.

9. O que é um bom aprendiz de língua, em sua opinião?

Para ser um bom aprendiz é necessário ter um bom instrutor, bem como ter coragem, dedicação e força de vontade.

10. Você se considera um bom aprendiz de língua? Por quê?

Não. Pois a coragem me falta.

11. Escrever a narrativa de aprendizagem de inglês, de alguma forma, contribuiu para que você refletisse sobre seu processo de aprendizagem? Em caso negativo, Por quê?

Sim.

Obrigada por sua colaboração.

Giêdra Ferreira da Cruz
Doutoranda PPGLC-UFBA

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA RESPONDIDO PELO S3Ev

1. Como foi a sua participação, em classe, nas aulas de língua inglesa, no ensino fundamental? Você tinha oportunidade de contribuir, de alguma forma, com as aulas, dando a sua opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia etc.? Como era a sua postura e a sua aprendizagem de inglês?

Quando eu estudava inglês no ensino fundamental, a minha única forma de participação era perguntando sobre o que eu não entendia, porque como eu não tinha muita noção dos conteúdos estudados, eu não questionava o que era passado. Lembro-me que, nós pedíamos, de vez em quando, para a professora passar alguma música, ou então, ela trazia alguns jogos “educativos”.

2. Como foi a sua participação em classe, nas aulas de língua inglesa, no ensino médio? Você tinha oportunidade de contribuir com as aulas, dando a sua opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia etc.? Como era a sua postura e a sua aprendizagem de inglês?

A minha professora de inglês do ensino médio era a mesma do ensino fundamental. Então, o conteúdo passado era praticamente o mesmo. Não havia interesse, por parte, dos alunos em aprender. Como nessa época eu já fazia o curso de inglês, o conteúdo exposto em sala de aula era bem mais fácil pra mim. Se fosse alguma coisa que eu não soubesse, eu preferia chamar a professora em minha carteira e perguntar. Nós não tínhamos abertura para reclamar ou duvidar de alguma coisa. Tínhamos total confiança no que era transmitido para a gente.

3. Como deveria ser o ensino e aprendizagem para que os alunos saíssem do ensino médio com fluência na língua inglesa? No que depende de você especificamente, você acha que faz a sua parte para aprende inglês?

Acho que deveria haver um maior investimento por parte do governo. Só no ano passado que eles começaram a mandar livros de inglês com cd para serem usados nas escolas (ensino fundamental e médio). Percebe-se que a disciplina parou de ser tratada como disciplina complementar, e começou a fazer parte do ensino concreto mesmo. Deveria também haver uma espécie de “palestra” para mostrar aos alunos a importância do inglês mundialmente. Eu me acho um pouco preguiçosa para aprender o inglês. Não sou muito de ficar procurando novos vocábulos, e decorando-os. Mas entendo tudo o que o professor passa, e quando tenho alguma dúvida eu o pergunto.

4. Na universidade, você tem oportunidade de participar das aulas e de interagir com os professores, de língua inglesa, mais do que no ensino médio? Como?

Ah! Com certeza. O ensino na faculdade é bem melhor que o ensino médio, até porque, o curso que eu faço (letras modernas), como um cursinho, busca a aprendizagem do aluno de forma que ele seja um bom falante e entendedor da língua. A púnica questão aqui é que, o aluno tem que fazer um curso de idiomas, porque o ensino da faculdade é mais rápido e não se preocupa se o aluno está em um nível desigual em relação aos outros.

5. Você acredita que projetos de extensão, como ciclo de palestras em língua inglesa e o “*singing along*”, ajudam na sua aprendizagem de inglês? De que forma?

Ah! Com certeza. É um contato que os alunos têm com a língua, por meio de pessoas que já sabem falar fluentemente. O aluno se empolga ao ver os professores falando tão bem, e acabam sendo incentivados a ter mais dedicação na aprendizagem.

6. Nos ensinos fundamental e médio, os seus professores incentivavam os alunos a desenvolver a aprendizagem fora da sala de aula? De que maneira?

Não. Em minha opinião, os professores não incentivam porque veem o desinteresse dos alunos em aprender outra língua. São poucos os que querem fazer um curso, e muitas vezes eles querem, mas não tem condição financeira.

7. Você acha que a maneira de ensinar do seu professor reflete de algum modo na sua forma de aprender? Comente a sua resposta.

Aqui na Universidade, sim. Os professores nos mostram o conteúdo de uma maneira mais simplificada, nos apresentam sites e livros em que os conteúdos são mais claros.

8. O que é um bom professor, em sua opinião?

Para mim, um bom professor é aquele que, além de saber o conteúdo, consegue passa-lo ao aluno de forma clara e objetiva. O professor tem que ter domínio de sala, tem que mostrar ao aluno que ele não é um “coronel”, mas que os limites devem ser respeitados.

9. O que é um bom aprendiz de língua, em sua opinião?

É aquele que busca o conhecimento e, a cada dia que passa tenta melhorar ainda mais o que ele já aprendeu.

10. Você se considera um bom aprendiz de língua? Por quê?

Não muito. Como já disse me acho preguiçosa para aprender o inglês. Não busco muitas informações fico ali, aprendendo só em sala de aula.

11. Escrever a narrativa de aprendizagem de inglês, de alguma forma, contribuiu para que você refletisse sobre seu processo de aprendizagem? Em caso negativo, Por quê?
Em caso afirmativo, de que modo?

Foi bom, porque eu consegui expor os meus problemas e também as minhas conquistas. Mostrou-me o quanto eu tenho que buscar para ser um bom falante da língua. E que isso depende mais de mim do que dos outros.

Obrigada por sua colaboração.

Giêdra Ferreira da Cruz
Doutoranda PPGLC-UFBA

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA RESPONDIDO PELO S3R

1. Como foi a sua participação, em classe, nas aulas de língua inglesa, no ensino fundamental? Você tinha oportunidade de contribuir, de alguma forma, com as aulas, dando a sua opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia etc.? Como era a sua postura e a sua aprendizagem de inglês?

Minha participação ocorria apenas quando solicitado pelo professor para que respondesse alguma questão que tinha sido feita em casa. Não me recordo se a professora pedia a opinião sobre algo, mas não fiz nenhuma sugestão. Quanto a minha postura, procurava responder as atividades e estudar quando havia prova, mas apenas na 8ª série que consegui compreender um pouco e aprender alguns conteúdos.

2. Como foi a sua participação em classe, nas aulas de língua inglesa, no ensino médio? Você tinha oportunidade de contribuir com as aulas, dando a sua opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia etc.? Como era a sua postura e a sua aprendizagem de inglês?

Também no ensino médio, não fiz nenhuma sugestão. Minha postura no ensino médio já começou a se diferenciar, estudava um pouco mais e passei a gostar do idioma, especialmente a partir da 2ª série quando comecei a frequentar o curso particular de inglês. Nessa etapa, conseguia compreender melhor os conteúdos.

3. Como deveria ser o ensino e aprendizagem para que os alunos saíssem do ensino médio com fluência na língua inglesa? No que depende de você especificamente, você acha que faz a sua parte para aprende inglês?

Na minha opinião, para que o aluno conseguisse fluência no idioma, as atividades em sala deveriam ser focadas em métodos que desenvolvessem habilidades comunicativas, pois, o que geralmente vemos é o ensino voltado para regras gramaticais. Acredito que faço, sim, minha parte para aprender inglês, embora eu precise me dedicar mais e criar hábitos diários de estudo.

4. Na universidade, você tem oportunidade de participar das aulas e de interagir com os professores, de língua inglesa, mais do que no ensino médio? Como?

Sim, como também estamos sendo preparados para ensinar, alguns professores levantam a discussão sobre conteúdos e metodologias. Interaço melhor aqui também devido à maturidade natural que adquirimos com o tempo em relação a educação.

5. Você acredita que projetos de extensão, como ciclo de palestras em língua inglesa e o “*singing along*”, ajudam na sua aprendizagem de inglês? De que forma?

Ajudam, pois, trabalhar com música é bastante produtivo. O “ciclo de palestras” nos fazem entrar em contato com diversos temas e nos traz muitas informações.

6. Nos ensinamentos fundamental e médio, os seus professores incentivavam os alunos a desenvolver a aprendizagem fora da sala de aula? De que maneira?

Me lembro de uma atividade que talvez possa ter sido aplicada para incentivar, onde a professora nos propôs para fazer coreografia de alguma música em inglês, mas não me recordo que alguém tenha nos orientado para outras atividades que nos incetivassem a estudar inglês fora da sala de aula.

7. Você acha que a maneira de ensinar do seu professor reflete de algum modo na sua forma de aprender? Comente a sua resposta.

Acredito que sim, pois, somos influenciados de alguma forma, mesmo o professor não percebendo que isso acontece. De vez em quando, me deparo utilizando expressões e palavras que são da fala de algum professor.

8. O que é um bom professor, em sua opinião?

Um professor que se atente para as dificuldades de cada um, na medida do possível, que respeite as diferenças individuais no processo de aprendizagem de seus estudantes.

9. O que é um bom aprendiz de língua, em sua opinião?

É um bom aprendiz aquele que criar hábitos diários de estudo, pois, aprender uma segunda língua exige dedicação contínua. Um bom aprendiz pensa nas suas dificuldades e tenta melhorar a si mesmo.

10. Você se considera um bom aprendiz de língua? Por quê?

Às vezes.

11. Escrever a narrativa de aprendizagem de inglês, de alguma forma, contribuiu para que você refletisse sobre seu processo de aprendizagem? Em caso negativo, Por quê? Em caso afirmativo, de que modo?

Sim, contribuiu. Refletir sobre nossas práticas pode trazer algumas mudanças de atitude, pois nos damos conta que não estamos aproveitando bem as oportunidades que nos surgem durante a graduação.

Obrigada por sua colaboração.

Giêdra Ferreira da Cruz
Doutoranda PPGLC-UFBA

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA RESPONDIDO PELO S3Wa

1. Como foi a sua participação, em classe, nas aulas de língua inglesa, no ensino fundamental? Você tinha oportunidade de contribuir, de alguma forma, com as aulas, dando a sua opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia etc.? Como era a sua postura e a sua aprendizagem de inglês?

Era um estudante que tinha uma postura passiva. Não sabia muito, então, tudo era novo. Fazia o que era proposto e era avaliado pelos professores.

2. Como foi a sua participação em classe, nas aulas de língua inglesa, no ensino médio? Você tinha oportunidade de contribuir com as aulas, dando a sua opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia etc.? Como era a sua postura e a sua aprendizagem de inglês?

No EM eu já tinha uma participação maior, perguntava e questionava, porque concomitantemente ao EM fazia o curso de Inglês.

3. Como deveria ser o ensino e aprendizagem para que os alunos saíssem do ensino médio com fluência na língua inglesa? No que depende de você especificamente, você acha que faz a sua parte para aprender inglês?

Para que isso fosse possível, seria necessário um trabalho muito bem desenvolvido desde o início da vida estudantil do indivíduo no que se diz respeito à Língua Inglesa. Acredito que sim, afinal, busquei outra alternativa (curso privado) para aprender.

4. Na universidade, você tem oportunidade de participar das aulas e de interagir com os professores, de língua inglesa, mais do que no ensino médio? Como?

Indubitavelmente, sim. Afinal, o meu curso é responsável por formar profissionais que atuarão com o ensino da Língua Inglesa.

5. Você acredita que projetos de extensão, como ciclo de palestras em língua inglesa e o “*singing along*”, ajudam na sua aprendizagem de inglês? De que forma?

Sem dúvidas, eles ajudam. Por colocar os participantes em contato com situações que os impelem a praticar suas habilidades com a Língua Inglesa.

6. Nos ensinamentos fundamental e médio, os seus professores incentivavam os alunos a desenvolver a aprendizagem fora da sala de aula? De que maneira?

Não, não incentivavam.

7. Você acha que a maneira de ensinar do seu professor reflete de algum modo na sua forma de aprender? Comente a sua resposta.

Sim. Do mesmo modo que há variados métodos de ensino, há múltiplas inteligências. Então, a meu ver, quando não há um casamento ideal entre eles a aprendizagem fica comprometida.

8. O que é um bom professor, em sua opinião?

Aquele que desenvolve mecanismos, ou métodos, que vão ao encontro do perfil de seus alunos no tocante ao modo de aprender destes.

9. O que é um bom aprendiz de língua, em sua opinião?

Aquele que tem um ou mais de um objetivo relacionado à língua que se propõe a estudar e, em cima disso, buscar todas as ferramentas possíveis para alcançar suas metas.

10. Você se considera um bom aprendiz de língua? Por quê?

Sim, me considero por me basear nas conquistas obtidas por mim em um período de tempo considerável e pela avaliação dos meus professores das línguas que já me propus a aprender.

11. Escrever a narrativa de aprendizagem de inglês, de alguma forma, contribuiu para que você refletisse sobre seu processo de aprendizagem? Em caso negativo, Por quê? Em caso afirmativo, de que modo?

Sim. Pois tal narrativa nos faz refletir quais profissionais tem se ocupado com o ensino da Língua Inglesa de modo sério e nos leva ao seguinte questionamento: Aqueles que não atuam seriamente, o que os incentiva a levar a diante um trabalho tão medíocre?

Obrigada por sua colaboração.

Giêdra Ferreira da Cruz
Doutoranda PPGLC-UFBA

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA RESPONDIDO PELO S3Wi

1. Como foi a sua participação, em classe, nas aulas de língua inglesa, no ensino fundamental? Você tinha oportunidade de contribuir, de alguma forma, com as aulas, dando a sua opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia etc.? Como era a sua postura e a sua aprendizagem de inglês?

Minha relação com inglês no ensino fundamental foi a melhor possível. Sempre gostei e participei das aulas.

2. Como foi a sua participação em classe, nas aulas de língua inglesa, no ensino médio? Você tinha oportunidade de contribuir com as aulas, dando a sua opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia etc.? Como era a sua postura e a sua aprendizagem de inglês?

Eu era um das alunas que mais participava e se interessava por inglês. Fazia alguns comentários e às vezes perguntava a professora se podíamos avançar no conteúdo e ele dizia que infelizmente não tinha como.

3. Como deveria ser o ensino e aprendizagem para que os alunos saíssem do ensino médio com fluência na língua inglesa? No que depende de você especificamente, você acha que faz a sua parte para aprender inglês?

Deveria ter uma carga horária maior para aqueles que se interessam por inglês. Acredito que o que aprendi até hoje foi porque algum esforço eu fiz para aprender o inglês.

4. Na universidade, você tem oportunidade de participar das aulas e de interagir com os professores, de língua inglesa, mais do que no ensino médio? Como?

Na universidade os que sabem mais são os que mais participam. Eu não me enquadrava nesse perfil, então, minha participação é muito pouca. Sei que deveria participar mais e sei que ainda falta muito para adquirir fluência, mas esse tanto de disciplinas na grade do curso não ajuda na questão do tempo para dedicar ao estudo de inglês.

5. Você acredita que projetos de extensão, como ciclo de palestras em língua inglesa e o “*singing along*”, ajudam na sua aprendizagem de inglês? De que forma?

Com certeza. Acredito que estimula o aprendizado.

6. Nos ensinos fundamental e médio, os seus professores incentivavam os alunos a desenvolver a aprendizagem fora da sala de aula? De que maneira?

Me lembro dos professores incentivarem a ouvir músicas e assistir filmes.

7. Você acha que a maneira de ensinar do seu professor reflete de algum modo na sua forma de aprender? Comente a sua resposta.

Com toda certeza. Se o professor dá atenção para aqueles que sabem o aluno dito “fraco” fica desmotivado, e isso acontece muito.

8. O que é um bom professor, em sua opinião?

Aquele que enxerga e compreende as dificuldades do aluno.

9. O que é um bom aprendiz de língua, em sua opinião?

Um bom aprendiz é aquele que tem tempo para se dedicar em aprender outro idioma.

10. Você se considera um bom aprendiz de língua? Por quê?

Se eu considerar meu aprendizado sozinha, estudando para mim, sim sou uma boa aprendiz.

11. Escrever a narrativa de aprendizagem de inglês, de alguma forma, contribuiu para que você refletisse sobre seu processo de aprendizagem? Em caso negativo, Por quê? Em caso afirmativo, de que modo?

Não, pois eu já vinha pensando nesse processo ao longo dos últimos semestres, depois que o inglês se tornou um pesadelo na graduação.

Giêdra Ferreira da Cruz
Doutoranda PPGLC-UFBA

Obrigada por sua colaboração.

SUJEITOS DO QUINTO SEMESTRE

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA RESPONDIDO PELO S5EIm

1. Como foi a sua participação, em classe, nas aulas de língua inglesa, no ensino fundamental? Você tinha oportunidade de contribuir, de alguma forma, com as aulas, dando a sua opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia etc.? Como era a sua postura e a sua aprendizagem de inglês?

No ensino fundamental eu participava bastante das atividades, sempre gostei de inglês e esperava que surgisse um professor que ensinasse efetivamente este idioma. Eu não participava da aula no sentido de fazer questionamentos durante as aulas ou dar a minha opinião, pois sempre fui um pouco tímida, mas as vezes concordava com a metodologia do professor e outras vezes não. Minha postura em sala de aula sempre foi a de prestar atenção e tentar aprender o que estava sendo passado, não era difícil, sempre tirei notas boas, muitas vezes inclusive ajudava meus colegas que tinham dificuldade.

2. Como foi a sua participação em classe, nas aulas de língua inglesa, no ensino médio? Você tinha oportunidade de contribuir com as aulas, dando a sua opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia etc.? Como era a sua postura e a sua aprendizagem de inglês?

No ensino médio minha postura era exatamente a mesma do ensino fundamental, participava das atividades escritas, prestava atenção nas aulas, mas não opinava com frequência.

3. Como deveria ser o ensino e aprendizagem para que os alunos saíssem do ensino médio com fluência na língua inglesa? No que depende de você especificamente, você acha que faz a sua parte para aprende inglês?

Acredito que seria necessário mais aulas de inglês, profissionais bem preparados e não limitar o ensino ao uso descontextualizado da gramática. Quanto a mim, faço minha parte para aprender língua inglesa, pois tento ampliar meu vocabulário, estudo a gramática, tento aprender a pronuncia de muitas palavras e assisto filmes com a legenda só em inglês ou no idioma original sem legenda, também procuro aprender inglês através das músicas.

4. Na universidade, você tem oportunidade de participar das aulas e de interagir com os professores, de língua inglesa, mais do que no ensino médio? Como?

Sim, mas isso depende muito do professor, há alguns que são mais abertos e outros não.

5. Você acredita que projetos de extensão, como ciclo de palestras em língua inglesa e o “*singing along*”, ajudam na sua aprendizagem de inglês? De que forma?

Eu acredito que sim, tais projetos pode nos auxiliar no aprendizado de língua inglesa.

6. Nos ensinos fundamental e médio, os seus professores incentivavam os alunos a desenvolver a aprendizagem fora da sala de aula? De que maneira?

Não, tudo se restringia a sala de aula.

7. Você acha que a maneira de ensinar do seu professor reflete de algum modo na sua forma de aprender? Comente a sua resposta.

Acredito que o professor tem um papel importante no sentido de motivar o aluno na busca do conhecimento.

8. O que é um bom professor, em sua opinião?

Em minha opinião, o bom professor é aquele que busca novas formas de transmitir o conhecimento e reconhece os avanços de seu aluno.

9. O que é um bom aprendiz de língua, em sua opinião?

È aquele que não se limita ao que é passado pelo professor, mas busca o conhecimento de diferentes formas.

10. Você se considera um bom aprendiz de língua? Por quê?

Sim.

11. Escrever a narrativa de aprendizagem de inglês, de alguma forma, contribuiu para que você refletisse sobre seu processo de aprendizagem? Em caso negativo, Por quê? Em caso afirmativo, de que modo?

Sim, porque fez com que eu refletisse sobre o caminho que trilhei até chegar aqui.

Obrigada por sua colaboração.

Giêdra Ferreira da Cruz
Doutoranda PPGLC-UFBA

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA RESPONDIDO PELO S5E1v

1. Como foi a sua participação, em classe, nas aulas de língua inglesa, no ensino fundamental? Você tinha oportunidade de contribuir, de alguma forma, com as aulas, dando a sua opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia etc.? Como era a sua postura e a sua aprendizagem de inglês?

Eu costumava participar das atividades somente fazendo os exercícios, porém eu não participava dando opiniões, eu lembro que as aulas de inglês eram somente aulas expositivas e tradicionais.

2. Como foi a sua participação em classe, nas aulas de língua inglesa, no ensino médio? Você tinha oportunidade de contribuir com as aulas, dando a sua opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia etc.? Como era a sua postura e a sua aprendizagem de inglês?

O ensino médio foi parecido com o ensino fundamental eu não opinava, somente participava fazendo as tarefas.

3. Como deveria ser o ensino e aprendizagem para que os alunos saíssem do ensino médio com fluência na língua inglesa? No que depende de você especificamente, você acha que faz a sua parte para aprende inglês?

Eu acredito que o ensino de língua inglesa deveria priorizar as quatro habilidades, ou seja, o aluno deveria aprender ler, falar, ouvir e produzir textos em língua inglesa. Para isso, era importante se a carga horária de inglês em escola pública deveria ser maior.

4. Na universidade, você tem oportunidade de participar das aulas e de interagir com os professores, de língua inglesa, mais do que no ensino médio? Como?

Sim, na faculdade eu participo mais, pois algumas disciplina exige mais participação dos alunos.

5. Você acredita que projetos de extensão, como ciclo de palestras em língua inglesa e o “*singing along*”, ajudam na sua aprendizagem de inglês? De que forma?

Eu acredito que sim, isto porque através dos projetos de extensão nós adquirimos mais conhecimento e experiência.

6. Nos ensinos fundamental e médio, os seus professores incentivavam os alunos a desenvolver a aprendizagem fora da sala de aula? De que maneira?

Não.

7. Você acha que a maneira de ensinar do seu professor reflete de algum modo na sua forma de aprender? Comente a sua resposta.

Nem sempre, isto porque as maiorias dos professores desconhecem a realidade do aluno.

8. O que é um bom professor, em sua opinião?

O bom professor é aquele que além de ensinar e passar conteúdo é paciente, compreensivo, respeita a opinião do seu aluno, é firme quando necessário, é exigente quando necessário. O bom professor forma sujeitos críticos e principalmente há uma troca de conhecimento na relação professor- aluno. Segundo FREIRE (1996 pg.84) “[...] onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que ensinar há sempre o que aprender”.

9. O que é um bom aprendiz de língua, em sua opinião?

É aquele que nunca cessa de buscar o conhecimento e aprender, além de dedicar-se bastante.

10. Você se considera um bom aprendiz de língua? Por quê?

Sim

11. Escrever a narrativa de aprendizagem de inglês, de alguma forma, contribuiu para que você refletisse sobre seu processo de aprendizagem? Em caso negativo, Por quê? Em caso afirmativo, de que modo?

Foi importante porque me fez refletir sobre meu aprendizado e o quanto ele é fundamental para me formar e ser uma boa profissional.

Giêdra Ferreira da Cruz
Doutoranda PPGLC-UFBA

Obrigada por sua colaboração.

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA RESPONDIDO PELO S5G

1. Como foi a sua participação, em classe, nas aulas de língua inglesa, no ensino fundamental? Você tinha oportunidade de contribuir, de alguma forma, com as aulas, dando a sua opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia etc.? Como era a sua postura e a sua aprendizagem de inglês?

Durante o ensino fundamental eu apenas prestava atenção nas aulas e como de costume fazia os trabalhos que eram propostos. Eu não costumava dar minha opinião quanto à metodologia, acreditava que os professores sabiam qual era a melhor forma de lecionar uma língua estrangeira.

2. Como foi a sua participação em classe, nas aulas de língua inglesa, no ensino médio? Você tinha oportunidade de contribuir com as aulas, dando a sua opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia etc.? Como era a sua postura e a sua aprendizagem de inglês?

Durante o ensino médio eu apenas prestava atenção nas aulas e às vezes comentava o que havia entendido do assunto trabalhado, se achava interessante ou não. Eu não costumava dar minha opinião quanto à metodologia, pois não me incomodava a forma como as aulas eram ministradas, hoje sei que deveria ter feito tais questionamentos, no entanto sei também que deveríamos ter um período de tempo maior de contato com o novo idioma para abordarmos mais aspectos acerca da língua.

3. Como deveria ser o ensino e aprendizagem para que os alunos saíssem do ensino médio com fluência na língua inglesa? No que depende de você especificamente, você acha que faz a sua parte para aprende inglês?

Para que os alunos saíssem do ensino médio com fluência na língua inglesa, era necessário um horário maior para as aulas dessa disciplina, um trabalho responsável e consciente acerca do que é ensinar um novo idioma fazendo uso de métodos que condizem com cada turma, respeitando o tempo de aprendizagem de cada um. No

que se refere a mim quanto à aprendizagem do idioma, o tempo se mostra meu grande obstáculo, pois não tenho tido o suficiente para me dedicar aos estudos como desejo.

4. Na universidade, você tem oportunidade de participar das aulas e de interagir com os professores, de língua inglesa, mais do que no ensino médio? Como?

Na verdade, dado as características do curso que busca trabalhar as quatro habilidades da língua, apesar de dá ênfase mais a gramática normativa, os alunos devem interagir com os professores durante as aulas fazendo perguntas e tecendo comentários acerca do assunto abordado, mas, na verdade, tenho muita dificuldade no que diz respeito a falar em inglês porque tenho pouco tempo para disponibilizar para o estudo de língua inglesa, pois há outras disciplinas que tenho que dedicar algum tempo de estudo.

5. Você acredita que projetos de extensão, como ciclo de palestras em língua inglesa e o “*singing along*”, ajudam na sua aprendizagem de inglês? De que forma?

Todo contato com a língua inglesa é válido e ampliam as formas de se aprender o idioma, no caso dos projetos referidos eles ajudam, por vieses distintos em que o “ciclo de palestras em língua inglesa” possui um caráter, digamos, mais sério enquanto que “*singing along*” é mais descontraído.

6. Nos ensinamentos fundamental e médio, os seus professores incentivavam os alunos a desenvolver a aprendizagem fora da sala de aula? De que maneira?

Não que me recorde.

7. Você acha que a maneira de ensinar do seu professor reflete de algum modo na sua forma de aprender? Comente a sua resposta.

Sinceramente, não sei dizer se interfere ou não.

8. O que é um bom professor, em sua opinião?

Acredito que seja aquele que esteja comprometido com seu trabalho e se preocupe em realmente ensinar e tendo o tato de perceber se os alunos estão aprendendo ou não e, além disso, não ter medo de admitir que também cometa erros e estar disposto a tomar outros caminhos quando aquele que seguiu durante muito tempo na sua vida acadêmica não der mais conta de atender as necessidades da sala de aula, ou seja, não temer se “reciclar”.

9. O que é um bom aprendiz de língua, em sua opinião?

Um bom aprendiz de língua é primeiro, aquele que tem o desejo de aprender a mesma, e para isso que esteja disposto a aprender se dedicar, não temendo os desafios da língua e não se importando em cometer erros, não se limitar apenas a sala de aula e aquilo que o professor passa, buscando assim, em outras fontes, aprender a língua.

10. Você se considera um bom aprendiz de língua? Por quê?

Só me falta um pouco mais de tempo para me dedicar ainda mais a língua e me tornar melhor.

11. Escrever a narrativa de aprendizagem de inglês, de alguma forma, contribuiu para que você refletisse sobre seu processo de aprendizagem? Em caso negativo, Por quê? Em caso afirmativo, de que modo?

Sim, afinal me fez recordar todo caminho que percorri para chegar até onde estou hoje e quanto caminho tenho pela frente para trilhar que me fará melhor como estudante da língua inglesa.

Giêdra Ferreira da Cruz
Doutoranda PPGLC-UFBA

Obrigada por sua colaboração.

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA RESPONDIDO PELO S5Jac

1. Como foi a sua participação, em classe, nas aulas de língua inglesa, no ensino fundamental? Você tinha oportunidade de contribuir, de alguma forma, com as aulas, dando a sua opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia etc.? Como era a sua postura e a sua aprendizagem de inglês?

No ensino fundamental não havia participação nenhuma praticamente. Os professores não buscavam a nossa participação. E da nossa parte pela falta de sentido e a repetição todo ano da mesma coisa (verbo to be), não ligávamos muito para a questão da participação em sala de aula.

A nossa opinião se restringia a pedir que a professora trabalhasse de maneira mais interessante. Trazendo músicas, vídeos, ou algum tipo de atividade lúdica, que normalmente se restringia a músicas mesmo.

Minha aprendizagem de inglês foi bem básica, mas eu gostava da matéria e sempre buscava alguma coisa em inglês como músicas, letras de músicas, gramáticas, mas nada que eu pudesse considerar como algo significativo.

2. Como foi a sua participação em classe, nas aulas de língua inglesa, no ensino médio? Você tinha oportunidade de contribuir com as aulas, dando a sua opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia etc.? Como era a sua postura e a sua aprendizagem de inglês?

Era quase a mesma coisa do ensino fundamental. A única coisa que acho que mudou foi minha vontade de aprender que aumentou, mas mesmo assim, em sala de aula não mudei minha postura até porque no ensino médio tive uma professora que não sabia quase nada de inglês e para preencher carga horária teve que pegar inglês e isso comprometeu muito nosso aprendizado, pois as vezes parecia que ela tinha mais dúvida que nós.

3. Como deveria ser o ensino e aprendizagem para que os alunos saíssem do ensino médio com fluência na língua inglesa? No que depende de você especificamente, você acha que faz a sua parte para aprende inglês?

O ensino deveria ser totalmente diferente: menos alunos por sala (diferentemente do que acontece em muitas escolas com salas com de mais de 30 ou 40 alunos), material (incluindo livros didáticos, laboratórios equipados) e professores qualificados.

4. Na universidade, você tem oportunidade de participar das aulas e de interagir com os professores, de língua inglesa, mais do que no ensino médio? Como?

Sim, mais do que no ensino médio. Através dos professores que tentam fazer com que falemos mais em língua inglesa.

5. Você acredita que projetos de extensão, como ciclo de palestras em língua inglesa e o “*singing along*”, ajudam na sua aprendizagem de inglês? De que forma?

Sim, pois no caso das palestras, por exemplo, podemos treinar nosso “listening” além de ter contato com vários estudiosos da área.

6. Nos ensinos fundamental e médio, os seus professores incentivavam os alunos a desenvolver a aprendizagem fora da sala de aula? De que maneira?

Não.

7. Você acha que a maneira de ensinar do seu professor reflete de algum modo na sua forma de aprender? Comente a sua resposta.

Sim, porque se nos deparamos com um professor que te incentiva, claro que você vai se sentir mais e mais motivado a querer conhecer mais, saber mais, estudar mais e ser melhor em cada aspecto daquilo que está sendo aprendido.

8. O que é um bom professor, em sua opinião?

Difícil definir, mas um bom professor é aquele que sabe transmitir seus conhecimentos, incentivar os alunos, saber ser humilde, paciente, e ter amor pelo que faz (mas isso não é uma definição de melhor professor, é apenas uma opinião pessoal).

9. O que é um bom aprendiz de língua, em sua opinião?

Aquele que busca ir além do que é exposto em sala, busca ir além, pesquisa, corre atrás, etc.

10. Você se considera um bom aprendiz de língua? Por quê?

Sim, pois sei que parte do que aprendi foi por mérito próprio, já que tive que correr muito atrás para acompanhar o ritmo da [nome da universidade], já que quando entrei não sabia praticamente nada de inglês.

11. Escrever a narrativa de aprendizagem de inglês, de alguma forma, contribuiu para que você refletisse sobre seu processo de aprendizagem? Em caso negativo, Por quê? Em caso afirmativo, de que modo?

Sim, pois com a narrativa pude refletir sobre como tenho evoluído e como foi importante eu não ter desistido e enfrentado as situações que entrar em curso que exija que você saiba inglês, propõe.

Obrigada por sua colaboração.

Giêdra Ferreira da Cruz
Doutoranda PPGLC-UFBA

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA RESPONDIDO PELO S5Jan

1. Como foi a sua participação, em classe, nas aulas de língua inglesa, no ensino fundamental? Você tinha oportunidade de contribuir, de alguma forma, com as aulas, dando a sua opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia etc.? Como era a sua postura e a sua aprendizagem de inglês?

Havia poucas participações dos alunos em sala, muito raramente um diálogo entre colegas em língua inglesa, e apenas repetíamos o vocabulário quando solicitado. Não tínhamos essa autonomia para indicar/sugerir algum conteúdo para ser estudado. Acredito que devido ao formato tradicional de ensino, a cultura era: o professor fala e “ensina”, aluno fica quieto apenas ouvindo, um aluno passivo. Não havia muitos momentos de interação para facilitar a aprendizagem, mas por ter um interesse pelo idioma, eu me dedicava a aprender mais.

2. Como foi a sua participação em classe, nas aulas de língua inglesa, no ensino médio? Você tinha oportunidade de contribuir com as aulas, dando a sua opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia etc.? Como era a sua postura e a sua aprendizagem de inglês?

No ensino médio aconteceu o mesmo ritual de ensino realizado no ensino fundamental, a única diferença é que eu, enquanto aluna, tinha uma postura mais crítica nesse momento para perceber que, muitas vezes, o professor minimizava o conteúdo e subestimava os alunos, hoje compreendo, também, que muitos professores não eram formados para atuar naquela área, mas para completar uma carga horária e/ou não ficar sem professor, a escola contratava qualquer pessoa que tivesse algum conhecimento da língua, porém,, sem nenhuma formação acadêmica para ocupar esse espaço, daí o fracasso de muitos com relação à aprendizagem. No meu caso, como o conteúdo era raso, já visto em outras etapas do ensino, não tive problemas em acompanhá-lo

3. Como deveria ser o ensino e aprendizagem para que os alunos saíssem do ensino médio com fluência na língua inglesa? No que depende de você especificamente, você acha que faz a sua parte para aprender inglês?

Algo que considero muito negativo para o ensino-aprendizagem da língua Inglesa é começar o ensino gramática, em vez de se contemplar os usos da língua, fazer algumas correspondências intra e interculturais e, daí, fazer algumas comparações entre as línguas, é bem mais proveitoso para o aluno, para despertar nele o interesse em conhecer a cultura do outro. Há vários métodos e abordagens para enriquecer e fornecer um bom suporte para este trabalho, mas, infelizmente, são negligenciados.

4. Na universidade, você tem oportunidade de participar das aulas e de interagir com os professores, de língua inglesa, mais do que no ensino médio? Como?

Eu tenho mais oportunidades na universidade do que no ensino médio, no entanto, mesmo com uma razoável compreensão da língua, ainda me sinto travada, não muito à vontade para manter diálogos na língua Inglesa. Arrisco algumas expressões, que saem num som tão baixo que parece que ninguém as ouve... rsrs.

5. Você acredita que projetos de extensão, como ciclo de palestras em língua inglesa e o “*singing along*”, ajudam na sua aprendizagem de inglês? De que forma?

Sim, são outros recursos que nos ajudam a estar em contato com a língua. Ouvir pessoas diferentes falando em língua Inglesa nos dá a oportunidade para perceber a diferença na entonação, na pronúncia etc., uns parecem ser mais claros, outros nem tanto, mas tentar fazer esta comparação já é um grande ganho na aprendizagem.

6. Nos ensinamentos fundamental e médio, os seus professores incentivavam os alunos a desenvolver a aprendizagem fora da sala de aula? De que maneira?

Não me lembro de ter ouvido esse incentivo.

7. Você acha que a maneira de ensinar do seu professor reflete de algum modo na sua forma de aprender? Comente a sua resposta.

Com certeza. Nesse respeito, é impossível não me lembrar do que uma professora de Língua Inglesa me disse no primeiro semestre: “a gente só pode dar o que tem”, essas palavras me marcaram de algum modo e sempre as trago comigo, porque talvez o professor esteja preparado com todas as especializações, mas o seu modo de ensinar não favorece ao aluno o desenvolvimento, ele pode impulsionar o aluno para ir em busca de mais, ou mesmo fazê-lo desanimar e desistir. Mas tudo isso é relativo, numa sala de aula existe também as afinidades, talvez o professor tenha mais afinidades com alguns alunos, menos com outros. Esses alunos que se relacionam bem com o professor se esforçarão pra validar, em alguma medida, o trabalho do professor, correspondendo com as expectativas do professor, uma forma de visualizar essa relação é através da avaliação. Por outro lado, os alunos que acreditam que o professor não é um bom professor, também tentarão validar o que eles acreditam.

8. O que é um bom professor, em sua opinião?

Tive vários professores durante a graduação, pra mim, cada um teve e tem um papel importante em minha formação, acrescentou um tijolo nesta construção de conhecimentos. Acredito que desenvolvemos mais afinidades para com alguns professores e para com os seus métodos de trabalho de ensino, acho que estabelecer esta relação no ambiente da sala de aula favorece ao aluno uma maior e melhor aproximação para com os conteúdos estudados, ou seja, ocorre, de fato, uma aprendizagem.

9. O que é um bom aprendiz de língua, em sua opinião?

Um aprendiz comprometido com suas escolhas, ele precisa facilitar seu próprio percurso, isso envolve dedicação.

10. Você se considera um bom aprendiz de língua? Por quê?

Acho que poderia ser melhor...

11. Escrever a narrativa de aprendizagem de inglês, de alguma forma, contribuiu para que você refletisse sobre seu processo de aprendizagem? Em caso negativo, Por quê? Em caso afirmativo, de que modo?

Sim, ao esboçar a narrativa, fiquei traçando mentalmente a minha trajetória de aprendizagem em inglês. Os muitos desafios, insucessos, sucessos, os altos e baixos durante os semestres; o que me fez e me faz continuar é pensar mais à frente, no momento me preparo para superar etapas.

Obrigada por sua colaboração.

Giêdra Ferreira da Cruz
Doutoranda PPGLC-UFBA

SUJEITOS DO OITAVO SEMESTRE

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA RESPONDIDO PELO S8B

1. Como foi a sua participação, em classe, nas aulas de língua inglesa, no ensino fundamental? Você tinha oportunidade de contribuir, de alguma forma, com as aulas, dando a sua opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia etc.? Como era a sua postura e a sua aprendizagem de inglês?

Minha participação nas aulas de língua inglesa no ensino fundamental sempre foi bastante ativa. Eu sempre tive bastante interesse na disciplina e participava bastante nas aulas. Minha contribuição se resumia a responder as perguntas feitas pelo professor e fazer alguns comentários a respeito do assunto em questão, porém jamais dei minha opinião a respeito da metodologia do professor ou coisas do tipo. Minha postura era de um aluno bastante interessado, mesmo quando os professores que ministravam a disciplina não eram tão qualificados para ensinar a disciplina língua inglesa.

2. Como foi a sua participação em classe, nas aulas de língua inglesa, no ensino médio? Você tinha oportunidade de contribuir com as aulas, dando a sua opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia etc.? Como era a sua postura e a sua aprendizagem de inglês?

A minha participação nas aulas de língua inglesa no ensino médio era ainda maior, pois foi a partir dessa época que eu comecei a estudar inglês em um curso de idiomas, e com isso meu interesse pela disciplina só aumentou. Minha contribuição era a minha participação ativa dentro da sala de aula; algumas vezes a professora simplesmente não vinha para a sala e pedia para que eu passasse e explicasse uma determinada atividade para a turma.

3. Como deveria ser o ensino e aprendizagem para que os alunos saíssem do ensino médio com fluência na língua inglesa? No que depende de você especificamente, você acha que faz a sua parte para aprende inglês?

Para que os alunos saiam do ensino médio com fluência muita coisa precisa ser mudada no ensino público. Primeiramente é impossível ensinar uma língua estrangeira com materiais precários ou até mesmo com professores desqualificados. O número de alunos na sala de aula também é muito importante. Como ensinar uma língua estrangeira com 45 alunos em uma mesma sala de aula? E, além disso, a educação como um todo precisa ser mais valorizada, para que os alunos passem a aprender e muitos professores passem a parar de fingir que estão ensinando algo. Precisa haver uma mudança que deve começar do governo para que a profissão do professor seja algo valorizado no nosso país. Como um ex-aluno de escola pública, acho que aprendi a língua estrangeira por meus próprios esforços, pois jamais teria aprendido se dependesse exclusivamente do ensino de língua estrangeira das nossas escolas públicas.

4. Na universidade, você tem oportunidade de participar das aulas e de interagir com os professores, de língua inglesa, mais do que no ensino médio? Como?

Com certeza, no curso de Letras Modernas nós podemos finalmente interagir em língua inglesa com professores. Muito diferentemente do ensino médio no qual jamais conseguimos repetir tal interação, até porque muitos dos professores que dão aula de inglês na rede pública são professores formados em outras áreas ou até mesmo professores formados em Letras mas que não possuem sequer uma boa fluência. Assim, posso dizer que hoje possuo um bom conhecimento da língua, mas admito que ainda há muito para se aprender. Pois através dos anos pude perceber que o aprendizado de uma língua estrangeira é algo constante e contínuo.

5. Você acredita que projetos de extensão, como ciclo de palestras em língua inglesa e o “*singing along*”, ajudam na sua aprendizagem de inglês? De que forma?

Sem dúvidas, esses projetos, além de melhorarem a nossa compreensão auditiva e fala em língua inglesa, nos dão muitos conhecimentos necessários para nós no papel de professor e educador.

6. Nos ensinos fundamental e médio, os seus professores incentivavam os alunos a desenvolver a aprendizagem fora da sala de aula? De que maneira?

Não, todo o pouco conhecimento que era oferecido aos alunos se restringia à sala de aula.

7. Você acha que a maneira de ensinar do seu professor reflete de algum modo na sua forma de aprender? Comente a sua resposta.

Sim, sem nenhuma dúvida. Nós sabemos que embora muitos professores sejam parecidos, todos eles têm suas particularidades. Isto é, todos têm sua própria identidade, sua própria maneira de ensinar, todos são diferentes. Com isso, muitas vezes nos identificamos mais com alguns professores e com outros menos. Acho que, acima de tudo, o professor precisa conhecer seus alunos para adequar o seu modo de ensinar da melhor forma possível para que haja um processo de construção de conhecimento nos alunos.

8. O que é um bom professor, em sua opinião?

Um bom professor é aquele profissional que consegue transmitir conhecimento aos alunos. Para os ensinamentos fundamental e médio é necessário ter domínio de classe (autoridade) e saber elaborar aulas que prendam a atenção dos alunos, fugindo sempre da monotonia. Um bom professor é aquele que consegue perceber a realidade e as necessidades de seus discentes. É aquele que se dedica e trabalha com dedicação. É aquele que não fica estagnado e sempre busca se aprimorar e rever seus conceitos. Um bom professor precisa ser auto-crítico, para perceber que as vezes o seu modo de ensinar não está funcionando muito bem para uma determinada turma. Enfim, para ser um bom professor não adianta simplesmente ser um grande conhecedor da área, embora isso seja bastante importante. Ser um bom professor vai além disso, pois o profissional precisa saber passar os conteúdos para os alunos da maneira mais produtiva possível.

9. O que é um bom aprendiz de língua, em sua opinião?

Um bom aprendiz de língua é aquele que descobre a sua melhor forma de aprender, e claro, é aquele que se dedica e sempre busca novas maneiras de adquirir conhecimento, não se limitando a estudar apenas nas aulas de curso de inglês ou até mesmo na universidade.

10. Você se considera um bom aprendiz de língua? Por quê?

Acho que de razoável para bom. Isso porque me dediquei bastante durante os primeiros anos. Não vou dizer que foi fácil, pois aprender uma nova língua sem sair do seu país não é algo que acontece da noite para o dia. E como tudo na vida, para conseguirmos fazer as coisas de maneira produtiva é necessário empenho e dedicação.

11. Escrever a narrativa de aprendizagem de inglês, de alguma forma, contribuiu para que você refletisse sobre seu processo de aprendizagem? Em caso negativo, Por quê? Em caso afirmativo, de que modo?

Sim, pois através da narrativa pude buscar na memória coisas que não estavam tão vivas na minha mente. Através da minha narrativa pude relembrar todo o meu processo de aprendizagem e perceber que se eu não tivesse me dedicado o tanto que me dediquei certamente meu conhecimento atual da língua inglesa seria bastante inferior.

Obrigada por sua colaboração.

Giêdra Ferreira da Cruz
Doutoranda PPGLC-UFBA

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA RESPONDIDO PELO S8F

1. Como foi a sua participação, em classe, nas aulas de língua inglesa, no ensino fundamental? Você tinha oportunidade de contribuir, de alguma forma, com as aulas, dando a sua opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia etc.? Como era a sua postura e a sua aprendizagem de inglês?

A minha participação, em classe, nas aulas de língua inglesa no ensino fundamental era mínima. As aulas não eram motivadoras e eu não tinha a preocupação em contribuir com as mesmas, especialmente no que se refere à minha opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia, etc. Eu era um aluno atento, no entanto não fazia mais do que desenvolver o que era proposto pelo professor.

2. Como foi a sua participação em classe, nas aulas de língua inglesa, no ensino médio? Você tinha oportunidade de contribuir com as aulas, dando a sua opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia etc.? Como era a sua postura e a sua aprendizagem de inglês?

A minha participação, em classe, nas aulas de língua inglesa no ensino médio não foi diferente. As aulas não me motivavam e eu não tinha a preocupação em contribuir com as mesmas, especialmente no que se refere à minha opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia, etc. Eu era um aluno atento, no entanto não fazia mais do que desenvolver o que era proposto pelo professor, a saber: exercícios exclusivamente gramaticais.

3. Como deveria ser o ensino e aprendizagem para que os alunos saíssem do ensino médio com fluência na língua inglesa? No que depende de você especificamente, você acha que faz a sua parte para aprender inglês?

Essa é uma pergunta difícil, tendo em vista que uma criança só fala uma língua, após longos períodos de exposição na mesma. A carga horária ideal, ou pelo menos mínima para um aluno adquirir fluência numa língua estrangeira supera a carga horária destinada à disciplina de Língua Inglesa no ensino Médio. Eu acredito que é quase impossível fazer com que um aluno se torne fluente em Língua Inglesa com aulas ministradas uma ou duas vezes por semana. Portanto, insisto que uma maior exposição aliada a uma metodologia adequada para o público (adolescentes) talvez seja possível fazê-los fluentes.

4. Na universidade, você tem oportunidade de participar das aulas e de interagir com os professores, de língua inglesa, mais do que no ensino médio? Como?

Na universidade, eu assumi uma postura diferente da que eu costumava ter durante o Ensino Médio. Eu me apaixonei pela língua Inglesa. Logo, o meu interesse me impeliu a participar das aulas e trocar ideias com os professores.

5. Você acredita que projetos de extensão, como ciclo de palestras em língua inglesa e o “*singing along*”, ajudam na sua aprendizagem de inglês? De que forma?

Absolutamente. Os projetos são mais uma oportunidade de estar em contato com a língua Inglesa.

6. Nos ensinos fundamental e médio, os seus professores incentivavam os alunos a desenvolver a aprendizagem fora da sala de aula? De que maneira?

Não que eu me lembre.

7. Você acha que a maneira de ensinar do seu professor reflete de algum modo na sua forma de aprender? Comente a sua resposta.

Absolutamente. A maneira como o professor explora as estratégias de aprendizado, ministrando aulas com deixas mais auditórias, ou visuais, ou sinestésicas, reflete diretamente na forma de aprender do aluno, na minha, com certeza.

8. O que é um bom professor, em sua opinião?

Professores se deparam com alunos com uma ampla variedade de necessidades e propósitos todos os dias. Os alunos frequentam as aulas com diferentes expectativas, motivações e, sobretudo, personalidades. Um bom professor, na minha opinião, é aquele que facilita o aprendizado, consolidando o sentido de comunidade na sala de aula e que faz o seu aluno se tornar mais independente no futuro, de modo que ele desenvolva o seu aprendizado fora da sala de aula também. Isto traz benefícios não só para os professores, mas também para os alunos. Sabemos que os professores não são mais requisitados a controlar e transmitir o conhecimento para alunos passivos. Um bom professor é hoje, na minha opinião, visto como um guia que pode ajudar os seus alunos no tocante às suas metas e objetivos. Isso envolve a escolha de materiais e suas respectivas avaliações, a organização de um cronograma e a busca incessante de oportunidades de aprendizado.

9. O que é um bom aprendiz de língua, em sua opinião?

Na minha opinião, um bom aprendiz de língua é aquele que almeja ser autônomo. Autonomia exige certos critérios essenciais, tais como: estratégias cognitivas e metacognitivas (planejamento de estudos e análise da língua juntamente com seu uso), motivação, conhecimento sobre o aprendizado da língua, suporte externo e consciência. Algumas pesquisas apresentadas na Revista “English Teaching Professional”, publicada em Janeiro de 2012, comprovam que aprendizes bem-sucedidos tem em comum uma consciência das possíveis diferenças

entre a língua nativa e a língua-alvo, além do envolvimento no processo de aprendizagem, interesse e conhecimento expansivo, sem contar a consciência do que é necessário para aprender uma língua.

10. Você se considera um bom aprendiz de língua? Por quê?

Sim, eu sou autônomo e, por isso, tenho plena consciência do que contribui para o meu aprendizado. Conheço bem a minha estratégia predominante de aprendizado e foco no desenvolvimento da mesma.

11. Escrever a narrativa de aprendizagem de inglês, de alguma forma, contribuiu para que você refletisse sobre seu processo de aprendizagem? Em caso negativo, Por quê? Em caso afirmativo, de que modo?

Com certeza essa resposta é afirmativa. Ao responder as perguntas, você se surpreende com o background que você teve, e o quanto ele foi importante para a sua constituição. Também é interessante a dimensão da propriedade que você adquire para tratar de tais questões, refletir, discutir, o que não deixa de ser, de certa forma, produção de conhecimento.

Obrigada por sua colaboração.

Giêdra Ferreira da Cruz
Doutoranda PPGLC-UFBA

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA RESPONDIDO PELO S8G

1. Como foi a sua participação, em classe, nas aulas de língua inglesa, no ensino fundamental? Você tinha oportunidade de contribuir, de alguma forma, com as aulas, dando a sua opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia etc.? Como era a sua postura e a sua aprendizagem de inglês?

O primeiro contato foi bastante estimulante, pois na quinta série estávamos todos ansiosos para as disciplinas que nunca tínhamos estudado antes. Porém, acabamos nos acostumando com ela sendo uma disciplina como outra qualquer. Aprendemos o vocabulário básico (cores, números, roupas, materiais escolares, etc.) e conteúdos gramaticais. Não me lembro de termos trabalhado *speaking* e *listening*, era basicamente tradução de pequenos textos e gramática. Na quinta série percebi que a professora era da área de Letras Modernas, pois no colégio que estudava somente ela lecionava inglês, e percebi que ela preparava as aulas, e mesmo que seu objetivo era que aprendêssemos apenas a traduzir textos, na minha opinião ela conduzia seu trabalho muito bem, e o objetivo da tradução era sempre atingido. Nos anos seguintes, o ensino de língua inglesa foi muito desestimulante. Quando fiz a quinta série ainda estudava em Diadema, São Paulo. Daí minha família se mudou para Poções, Bahia, e da sexta à oitava série, de todos os professores de inglês que tive, nenhum deles era formado na área, era sempre alguém formado em Geografia ou em Biologia, que tinha que dar aulas de inglês para completar a carga horária. Alguns deles até tinham algum conhecimento sobre língua, mas parecia que eles não sabiam aplicar uma metodologia nas aulas. Ainda fazíamos traduções, e nos era passado alguns conteúdos gramaticais, nos quais as provas escritas da escola eram baseadas. As explicações eram no quadro, e raramente TV, ou Aparelho de som eram utilizados. Nas aulas, nós alunos não tínhamos participação ativa. Era apenas escutar o professor, anotar, decorar as regras gramaticais para a prova, para não perder na disciplina. Mas mesmo quem perdesse, sabia que não ia perder o ano letivo por causa daquela disciplina, pois língua estrangeira em escola pública não tem “moral” para reprovar ninguém, rs.

2. Como foi a sua participação em classe, nas aulas de língua inglesa, no ensino médio? Você tinha oportunidade de contribuir com as aulas, dando a sua opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia etc.? Como era a sua postura e a sua aprendizagem de inglês?

Para mim foi um pouco diferente no Ensino Médio, eu queria muito aprender Inglês, e então tive que convencer meu pai a pagar um cursinho de idiomas, eu dizia que ia arrumar um emprego mais fácil, que ia ser bom para o meu currículo, etc., daí ele deixou. Meu pai não era de dar o que não fosse da nossa necessidade básica (comida, roupas), ele passou por muita dificuldade no passado e por isso nunca quis mimar seus filhos, ou gastar além do que achava ser necessário para a nossa sobrevivência. Era um curso com Metodologia Audio-lingual. Eu achei O-MÁ-XI-MO! Como na escola pública nunca tínhamos aprendido a falar, fiquei “besta” com toda a novidade. No curso, aprendíamos algumas frases e palavras com imagens, na parte que era chamada de *Preliminary Words* e depois as víamos em um diálogo. Primeiro tínhamos que escutar várias vezes a mesma sentença, associá-las com o contexto que as imagens ofereciam, depois tínhamos que repetir individualmente cada uma, e só depois, abríamos o livro para fazer a leitura. Em nenhum momento eram feitas traduções das sentenças. Tinha

uma explicação gramatical que era feita em Português, e uma série de atividades de substituição, que eram feitas em casa e entregues na aula seguinte.

Como estava aprendendo muito no curso, na escola não dava a mínima importância ao que o professor dizia, e só anotava os conteúdos e atividades se eles fossem valer nota, pois em todas as provas me saía bem, mesmo sem estar prestando atenção às aulas, que continuaram sendo lecionadas por professores de outras áreas, que sempre davam os mesmos conteúdos (verbo to be, cores, números, etc.) Comecei a perceber que o que eu estava aprendendo no curso estava muito além do que estava sendo ensinado na escola, e as minhas maiores participações nas aulas eram com os trabalhos em grupo, pois meus colegas confiavam no trabalho que eu fazia (por todos), e como eu não tinha muitos amigos, acabava ganhando certa credibilidade com os colegas. No segundo ano do Ensino Médio, uma das professoras do curso foi ensinar também na escola que eu estudava, e quando ela me viu lá, disse “Que legal, você vai ser minha monitora, e pode ajudar os colegas” e vi que ela tinha a consciência que não poderia fazer na sala igual fazia no curso. Ela trabalhava com tradução de textos e com explicação gramatical, similar ao que os outros professores faziam, mas o diferencial, é que ela levava alguns filmes e músicas e também falava de questões culturais, o que tornavam as aulas de inglês mais interessantes. No terceiro ano do Ensino médio tive a oportunidade de estudar em uma escola particular, era bolsista. Nessa escola, a língua inglesa não era dada como uma disciplina regular como as outras. A escola tinha uma parceria com o curso de idiomas que eu estudava, daí o curso era dado em turno oposto, para os estudantes do ensino médio, e no turno matutino para o ensino fundamental. Então se o aluno entrasse na escola na quinta série, ele concluiria o curso no terceiro ano, e estaria falando fluentemente quando tivesse que ir para a faculdade. Mas se o aluno entrasse na escola na sétima ou oitava teria que acompanhar o curso de inglês com a quinta série. Era estranho, mas pelo menos cada pessoa estava no seu nível. Na turma que eu estudava, tinham alunos do terceiro e segundo ano juntos. Eu achei bastante interessante que a escola tivesse pensado na fluência dos alunos e com o nível que cada um pertence, ao invés de trabalhar com o método tradicional.

3. Como deveria ser o ensino e aprendizagem para que os alunos saíssem do ensino médio com fluência na língua inglesa? No que depende de você especificamente, você acha que faz a sua parte para aprende inglês?

Com certeza faço a minha parte. Estou trabalhando num curso de idiomas e eu costumo dizer aos meus alunos que a parte que eu tenho que fazer corresponde a menos de 50% do aprendizado deles, o maior esforço deve partir deles. Não que eu me acomode, pelo contrário, eu ofereço todo o suporte que eles precisarem, mas a maior parte tem que vir deles próprios. Quem está no curso, paga por ele e vai por livre e espontânea vontade, tem vontade e interesse em aprender. Mas no ensino médio é diferente do curso de inglês. Não é do interesse da maioria dos alunos aprender uma língua estrangeira, principalmente em se tratando das escolas públicas. Talvez porque não houve motivação desde o primeiro contato, lá na quinta série, talvez porque professores e alunos tratam a disciplina como se fosse de menor importância, talvez porque o material didático para a disciplina não existisse (na minha época não). E se você chegar na sala de aula e deixa claro que mais de 50% do esforço deve partir dos alunos, aí eles riem da sua cara e falam, “oh fessora, inglês não reprova ninguém não!” Então para que se preocupar em aprender e dedicar-se a uma disciplina que não vai reprovar ninguém?

Primeiro, o status da disciplina nas escolas deveriam mudar. Se inglês não é importante, que tirem logo a disciplina das escolas e coloquem outra coisa que for de maior importância para os alunos. Se inglês é importante, que ele seja importante suficiente para reprovar um aluno, e mostrar a ele que precisa estudar. Segundo, as outras habilidades teriam condições de serem ensinadas sim, com planejamento adequado, com o professor preparado para a disciplina, e não outro qualquer de outra disciplina.

4. Na universidade, você tem oportunidade de participar das aulas e de interagir com os professores, de língua inglesa, mais do que no ensino médio? Como?

Sem dúvida! O que mais ajudou-nos a adquirir fluência e domínio do idioma, além dos estudos gramaticais com o *Grammar Dimensions*, as redações, e os seminários, do tipo *Show and Tell*, *Life line*, *Showing a recipe* ajudaram-nos a melhorar nosso contato com a língua. Principalmente porque todas as aulas eram lecionadas em inglês, tivemos que nos esforçar ao máximo para acompanhar o ritmo das aulas. Nem todos conseguem acompanhar no mesmo ritmo as aulas lecionadas em língua inglesa, já que alguns já ingressam com uma base em inglês e outros com base nenhuma. O lado negativo é que muitos dos colegas que não tinham domínio básico algum, não conseguiram acompanhar no ritmo certo e acabaram ficando semestres atrás. Acredito que se as cobranças que são feitas em prova escrita, fossem balanceadas em todas as habilidades: *Reading*, *Listening*, *Writing e Speaking*, os alunos teriam maiores chances de serem mais proficientes em língua inglesa.

O curso de Letras da [nome da universidade] é um curso um tanto pesado, em relação às cobranças que cada disciplina de todas as áreas fazem aos alunos. Então além de dar conta do que já é obrigação, realizar atividades fora da sala de aula parece pedir demais! Quando alguém me pergunta se o Curso de Letras é bom, eu digo que é excelente, mas você tem que viver para ele! Tive a sorte de não ter que trabalhar por dois turnos, porque ainda

moro com minha família, e por isso não tenho obrigações com as despesas da casa, porque se não, com certeza não teria concluído o curso no tempo certo. Por muito tempo, eu me dediquei exclusivamente todo o meu tempo à faculdade, não via meus irmãos, nem o namorado, nem pintava mais as unhas... Mas foi uma escolha que eu fiz, e sei que a maioria das colegas não faria a mesma coisa. Não abandonariam o emprego para estudar mais, porque têm que educar um filho, ou porque a mãe teve um problema de saúde, ou tiveram imprevistos financeiros. Mas, voltando à resposta da pergunta, recebemos sim incentivo dos professores quando éramos convidados a realizar as atividades do CAALÉ. Acredito que deve ser frustrante para os professores insistirem no uso do laboratório, e verem que poucas pessoas o utilizavam. O laboratório é uma excelente ferramenta, principalmente para os autodidatas, pois além de divertidas, as atividades eram separadas por habilidade, e eram atualizadas sempre. No entanto, o momento que recebi maior motivação, foi quando uma das professoras se disponibilizou a corrigir redações, que não valeriam nota, e ela sempre nos motivava dizendo que toda a nossa produção e aprendizado devia ser por mérito próprio. O valor do que você faz deve partir de você mesmo.

5. Você acredita que projetos de extensão, como ciclo de palestras em língua inglesa e o “*singing along*”, ajudam na sua aprendizagem de inglês? De que forma?

Sim, com certeza.

6. Nos ensinamentos fundamental e médio, os seus professores incentivavam os alunos a desenvolver a aprendizagem fora da sala de aula? De que maneira?

Não

7. Você acha que a maneira de ensinar do seu professor reflete de algum modo na sua forma de aprender? Comente a sua resposta.

Sim, se um professor é de perfil monótono, está na sala apenas para cumprir uma obrigação, os alunos sentem que ele não queria estar ali. Quando o professor gosta de sua profissão, isso reflete nas suas ações diárias em sala de aula, ele procura não apenas seguir um método, mas mudar os planos de acordo com o perfil de cada turma, e com isso estabelece uma maneira de ensinar que seja mais agradável para ele e para os alunos.

8. O que é um bom professor, em sua opinião?

Respondi essa pergunta numa entrevista de trabalho, rs. Se não tivesse experiência alguma, diria que o professor precisa ter formação na área que leciona e precisa estar preparado para qualquer dúvida do aluno. Bem, agora sei que é bem mais que isso. Estar atualizado quando a sua área de conhecimento é o mínimo. O lado afetivo conta e muito no processo de ensino-aprendizado. A paciência precisa ser inesgotável. A dedicação, constante. Gostar do seu trabalho, imprescindível. Um bom professor não deve cansar da repetição, e precisa ensinar cada coisa como se fosse a primeira vez. Para um bom professor, não existe pergunta “tola”, qualquer indagação pode ser uma oportunidade de aprender mais, tanto para o professor quanto para o aluno.

9. O que é um bom aprendiz de língua, em sua opinião?

Um bom aprendiz de língua precisa querer aprender e precisa gostar do idioma. Já vi muita gente que odeia o inglês, mas que precisava para o trabalho, ou porque era obrigado pelos pais. E depois de muito tempo estudando, o que essas pessoas tinham de conhecimento era muito pouco. Se você não é feliz com o que faz, isso precisa mudar porque “Gosto não se discute”. Depois, um bom aprendiz de língua precisa encontrar a maneira que ele se sente mais a vontade de aprender, seja anotando num caderninho, traduzindo suas músicas favoritas, assistindo seus filmes sem legenda, etc. Cada um vai encontrar o melhor meio de aprender.

10. Você se considera um bom aprendiz de língua? Por quê?

Sim, se atingi uma boa fluência, é porque devo ter sido uma boa aprendiz. Temos que admitir quando não somos também.

11. Escrever a narrativa de aprendizagem de inglês, de alguma forma, contribuiu para que você refletisse sobre seu processo de aprendizagem? Em caso negativo, Por quê? Em caso afirmativo, de que modo?

Sim, claro. Quando comecei a escrever a narrativa estava no final do curso de Letras Modernas e dizia que não queria mais esse negócio de faculdade, porque era muito cansativo e estressante. Mas, agora vejo que tudo o que

passou só contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional, e por isso pretendo continuar a estudar no mestrado, metodologias para o ensino de língua inglesa, porque gosto de ser professora de idiomas e quero passar a conhecer mais sobre a filosofia desse campo de estudo.
Obrigada por sua colaboração.

Giêdra Ferreira da Cruz
Doutoranda PPGLC-UFBA

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA RESPONDIDO PELO S8L

1. Como foi a sua participação, em classe, nas aulas de língua inglesa, no ensino fundamental? Você tinha oportunidade de contribuir, de alguma forma, com as aulas, dando a sua opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia etc.? Como era a sua postura e a sua aprendizagem de inglês?

As aulas de língua inglesa no ensino fundamental foram, em sua maioria, monótonas, nas quais a professora passava o assunto gramatical no quadro (não havia livro didático), copiávamos e, às vezes, alguns alunos faziam perguntas voltadas para a gramática; eu, porém, nunca dirigia a palavra à professora. Foram poucas as aulas voltadas para a conversação, quando apresentávamos um diálogo com sentenças decoradas e ouvíamos músicas com a tradução. A disciplina de língua inglesa sempre foi a que eu mais gostava desde o ensino fundamental, e tinha prazer em estudar o conteúdo em casa e para a prova. Gostava também de aprender cantar as músicas em inglês e, até hoje, é uma das coisas que mais gosto de fazer.

2. Como foi a sua participação em classe, nas aulas de língua inglesa, no ensino médio? Você tinha oportunidade de contribuir com as aulas, dando a sua opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia etc.? Como era a sua postura e a sua aprendizagem de inglês?

O ensino médio foi uma continuação do fundamental. A minha participação dava-se somente em responder os exercícios, fazendo traduções de textos e provas. Eu sempre tive vontade de pedir à professora para que a professora levasse mais músicas e ensinasse a pronúncia das palavras, porém nunca tive coragem de me dirigir a ela. Eu recebia vários elogios pelo desempenho, mas, ao mesmo tempo, a professora questionava o fato de eu nunca fazer perguntas ou comentários nas aulas. Esse é um dos meus "piores" defeitos que até hoje atrapalham o meu desempenho na conversação: tenho medo de fazer um comentário "bobo" e de cometer erros ou não dar conta da língua... às vezes penso que o que vou dizer seja irrelevante, o que faz com que eu fique "muda" em uma palestra, por exemplo, e até nas aulas, então, guardo isso para mim mesma, pois não tenho coragem de simplesmente falar, não só nas aulas de inglês, mas em todas as demais.

3. Como deveria ser o ensino e aprendizagem para que os alunos saíssem do ensino médio com fluência na língua inglesa? No que depende de você especificamente, você acha que faz a sua parte para aprender inglês?

O ensino deveria tentar abranger todas as competências, reading, writing, speaking and listening. Acredito que a parte gramatical deve sim ser ensinada, para que o aluno desenvolva uma boa escrita, deve-se abordar sobre os vários tipos de texto para a interpretação, deve haver os momentos de diálogos sobre assuntos atuais dentro da esfera na qual o discente está inserido para que tenham mais facilidade para abordar e o professor deve sempre passar algum vídeo ou diálogo para que se "acostumem" com o sotaque e sons da língua alvo. Cabe ao aluno se dedicar em todas as aulas e estudar em casa a fim de desenvolver melhor o seu aprendizado. Para desenvolver o meu aprendizado, procuro fazer o que mais gosto: ouvir e aprender músicas, gravar meus próprios vídeos em ambientes onde ninguém esteja me vendo, ler os textos indicados pelos professores etc. Quando entro em férias, assisto a filmes com áudio e legenda em inglês e leio livros. Sei que deveria me dedicar mais, porém sempre tenho que abrir mão de alguma disciplina.

4. Na universidade, você tem oportunidade de participar das aulas e de interagir com os professores, de língua inglesa, mais do que no ensino médio? Como?

Sim. A universidade oferece mais oportunidades de diálogo e interação com os professores e alunos.

5. Você acredita que projetos de extensão, como ciclo de palestras em língua inglesa e o "singing along", ajudam na sua aprendizagem de inglês? De que forma?

Sim. Os dois projetos abrem espaço para o conhecimento da língua e são ótimos, pois o que não dá tempo de ser abordado na sala de aula, acontece nesses projetos. São ótimos.

6. Nos ensinamentos fundamental e médio, os seus professores incentivavam os alunos a desenvolver a aprendizagem fora da sala de aula? De que maneira?

Os professores raramente nos incentivavam a estudar para aprender a língua inglesa.

7. Você acha que a maneira de ensinar do seu professor reflete de algum modo na sua forma de aprender? Comente a sua resposta.

Sim. Acredito que o professor é um espelho, o que ele diz e as atividades indicadas têm influência direta na forma de aprender do aluno. Por exemplo, na disciplina *Academic Writing* fomos orientados a escrever bastante e a ler vários textos para melhorar a nossa escrita e dessa forma eu fiz e pude aprender a escrever formalmente em inglês.

8. O que é um bom professor, em sua opinião?

Um bom professor é aquele que conhece a necessidade individual do aluno e trabalha para que, em suas aulas, todos possam tirar proveito e, dessa forma, serem motivados a buscar o próprio aprendizado fora da sala de aula. Um bom professor sempre incentiva o aluno a buscar o conhecimento e alerta que o seu papel é de orientador e facilitador do aprendizado, este deve ser concretizado pelo esforço de cada um.

9. O que é um bom aprendiz de língua, em sua opinião?

Um bom aprendiz de língua é curioso, quer aprender palavras novas e faz de tudo para estar informado das novidades que aparecem. Um bom aprendiz de língua procura melhorar as suas habilidades, estudando da forma que lhe é mais fácil de aprender.

10. Você se considera um bom aprendiz de língua? Por quê?

Sim.

11. Escrever a narrativa de aprendizagem de inglês, de alguma forma, contribuiu para que você refletisse sobre seu processo de aprendizagem? Em caso negativo, Por quê? Em caso afirmativo, de que modo?

Ao escrever a narrativa de aprendizagem de inglês pude perceber os pontos positivos e negativos do meu processo de aprendizagem. O principal ponto negativo é a questão de eu não participar das aulas, ficar calado o tempo todo, respondendo somente as perguntas que eram feitas diretamente a mim. Um dos pontos positivos é o meu estudo diário em casa, o qual tenho que retomar, pois quando vou para a aula entendo melhor os assuntos. Então, escrever sobre o meu processo de aprendizagem contribuiu muito, pois o que não exponho em sala de aula (minhas dificuldades, por exemplo) pude expor na escrita, a qual tenho mais facilidade de expressão.

Obrigada por sua colaboração.

Giêdra Ferreira da Cruz
Doutoranda PPGLC-UFBA

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA RESPONDIDO PELO S8J

1. Como foi a sua participação, em classe, nas aulas de língua inglesa, no ensino fundamental? Você tinha oportunidade de contribuir, de alguma forma, com as aulas, dando a sua opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia etc.? Como era a sua postura e a sua aprendizagem de inglês?

Era um bom aluno de inglês e gostava de participar das aulas. A maioria dos professores abria espaço para a participação e eu era um dos que mais participava. Muitas vezes dávamos sugestões sobre o conteúdo, avaliação etc. Minha postura era a de um aluno bastante interessado, embora eu achasse que nunca aprenderia inglês se fosse depender apenas do ensino público.

2. Como foi a sua participação em classe, nas aulas de língua inglesa, no ensino médio? Você tinha oportunidade de contribuir com as aulas, dando a sua opinião sobre o conteúdo estudado, metodologia etc.? Como era a sua postura e a sua aprendizagem de inglês?

Já no ensino médio não tive professores tão marcantes e inspiradores quanto no ensino fundamental. Logo, inevitavelmente, o interesse diminuiu consideravelmente. O professor gostava muito de trabalhar com tradução, metodologia a qual eu não estava muito acostumado ainda. Os alunos ainda costumavam dar sugestões (eu já não era tão participativo), mas ele continuava com este único método de traduzir módulos e fazer interpretação de texto.

3. Como deveria ser o ensino e aprendizagem para que os alunos saíssem do ensino médio com fluência na língua inglesa? No que depende de você especificamente, você acha que faz a sua parte para aprende inglês?

Acho que deveria se considerar o trabalho com as quatro habilidades da língua sim. Não sei se isso seria o suficiente para determinar a fluência do indivíduo, mas pelo menos um nível intermediário. Considerando que são sete anos estudando inglês na escola pública, sendo em média seis anos e meio num curso de idiomas (que possibilita a fluência), eu acredito que seja possível sim aprender minimamente como se comunicar. No meu caso, eu acabei que me perdi com essa confusão de metodologias utilizadas no ensino fundamental e médio e acabei me apegando com a tradução (a última delas). Inclusive, ela me seguiu até o início da minha vida acadêmica. Além disso, é importante buscar por motivação pessoal para efetivar este aprendizado.

4. Na universidade, você tem oportunidade de participar das aulas e de interagir com os professores, de língua inglesa, mais do que no ensino médio? Como?

Com certeza. Temos muito mais oportunidade de interagir e de aprender o idioma. Primeiro, pela questão da quantidade de alunos que é reduzida; depois, porque os professores podem dar mais atenção individual a cada um. Há espaço para interação porque há tempo e condições adequadas para isso.

5. Você acredita que projetos de extensão, como ciclo de palestras em língua inglesa e o “*singing along*”, ajudam na sua aprendizagem de inglês? De que forma?

Com certeza. No meu caso, quando as palestras me deixavam frustrados, na verdade elas me motivavam para aprender e não aceitar aquele nível de compreensão zero. Precisei investir para superar isso. Foi um fator motivacional para mim, embora parecesse ser o contrário.

6. Nos ensinos fundamental e médio, os seus professores incentivavam os alunos a desenvolver a aprendizagem fora da sala de aula? De que maneira?

Me lembro de recomendações a músicas e traduções. Mas, pelo menos no meu caso, não me sentia motivado.

7. Você acha que a maneira de ensinar do seu professor reflete de algum modo na sua forma de aprender? Comente a sua resposta.

Sim. O modo de o professor ensinar serve não somente para transmitir o conteúdo adequadamente, mas também traz consigo a inspiração que ativa de alguma maneira a motivação do aluno. Ele se sente motivado de acordo com o interesse do professor no seu crescimento.

8. O que é um bom professor, em sua opinião?

Para definir em uma palavra, um bom professor é um inspirador. É aquele que não passa os exercícios para os seus alunos com o único objetivo de tê-los de volta para corrigir, mas sim de que aqueles exercícios levem os seus alunos a práticas que realmente contribuam com o seu crescimento. Assim, esses exercícios levam os alunos a irem além, a pesquisar.

9. O que é um bom aprendiz de língua, em sua opinião?

Aquele que é mais curioso do que o comum, que deseja saber de tudo, que dá atenção a todos os detalhes da língua e se preocupa em desenvolver bem as quatro habilidades, sem focar em uma só.

10. Você se considera um bom aprendiz de língua? Por quê?

Sim. Primeiro porque eu tive de sofrer muito para conquistar o conhecimento da língua que hoje tenho. Depois, porque eu aproveitei cada instante desse sofrimento para convertê-lo em aprendizado ao invés de uma razão para desistir. Me orgulho das muitas noites perdidas para traduzir a Grammar Dimensions para compreender a aula no dia seguinte. Enfim, acho que fui curioso o bastante e segui os conselhos e instruções dos meus mestres.

11. Escrever a narrativa de aprendizagem de inglês, de alguma forma, contribuiu para que você refletisse sobre seu processo de aprendizagem? Em caso negativo, Por quê? Em caso afirmativo, de que modo?

Sim. É legal voltar um pouco ao passado para avaliar o antes, durante e depois. Hoje posso valorizar todo o aprendizado alcançado porque sei o quanto ele me custou. É sempre muito motivador saber que já enfrentamos grandes desafios e vencemos. E é claro que isso serve para apoiar os nossos alunos quando os vemos em situações semelhantes. Enfim, foi muito bom relatar um pouco das minhas experiências.

Obrigada por sua colaboração.

Giêdra Ferreira da Cruz
Doutoranda PPGLC-UFBA

APÊNDICE E – NARRATIVAS DOS INFORMANTES

Narrativas do primeiro semestre

Informante: S1B

O meu primeiro contato com a língua inglesa foi em casa. Meu pai, que tinha vários livros em inglês, gostava de estudar outras línguas. Na época, eu ainda era criança, e aquilo me chamava à atenção. Eu comecei a ver esses livros, e eu senti grande afinidade com a língua inglesa.

Na escola, eu comecei a estudar inglês quando eu estava na 5ª série do ensino fundamental. Era uma escola estadual de Vitória da Conquista. A professora passava atividades de inglês e eu tinha facilidade para aprender, porque eu achava interessante aprender outra língua, e eu me dedicava para aprendê-la. Apesar de ver o meu pai estudando outras línguas, partiu de mim a vontade de estudar inglês. Não tive nenhuma influência dos meus pais ou das professoras. Meus pais sempre diziam para eu fazer o que eu gosto, e eu gostava de inglês. Em casa, gostava de ler e aprender com alguns livros do meu pai. Quando eu estava no ensino médio, as aulas eram mais difíceis, pois era o inglês mais avançado, mas eu também não tinha muita dificuldade com inglês. Eu comecei a estudar com música por conta própria. É uma tática que eu uso até hoje, porque eu queria conhecer novas palavras e expressões, e só a escola não era o suficiente para aumentar meu vocabulário. Foi nessa época que eu descobri que o meu sonho era trabalhar com inglês.

Quase tudo que eu aprendi da língua inglesa foi por conta própria. Se eu não estudasse fora da sala de aula, meu conhecimento seria bem menor.

Eu fiz a matrícula do vestibular da [nome da universidade] para Letras Modernas. No dia do resultado, lá estava o meu nome na lista dos aprovados. Fiquei muito contente e ansiosa pelo primeiro dia de aula. Na faculdade, com o passar do tempo, eu percebi que é necessário ter conhecimento da língua inglesa, mas não tive dificuldades com os assuntos dados. Eu me vejo como uma aluna participativa nas aulas de inglês. Quando tenho alguma dúvida, sempre pergunto ao professor.

Atualmente, saber a língua inglesa é um dos fatores que auxilia em alguns empregos. Depois de formada, eu pretendo trabalhar como tradutora ou algo do tipo. Se possível, viajar para a Inglaterra, que é o meu grande sonho. Enfim, sempre gostei de estudar inglês. Depois eu percebi que a minha vocação é trabalhar com a língua inglesa. Eu espero terminar o curso de Letras Modernas, trabalhar nessa área e viajar para outros países para ampliar meu conhecimento.

Informante: S1I

Fora o contato com umas poucas palavras soltas absorvidas pela língua coloquial brasileira, minha relação mais antiga com o inglês se deu através da educação regular. Mais precisamente na quinta-série da educação básica. Me recordo que a turma era grande com mais de 30 alunos.

É deveras difícil precisar como era o andamento das aulas. Recordo que a turma era grande com mais ou menos 30 alunos. Eram aulas expositivas e faladas em português, a professora expunha as regras gramaticais e outros elementos da língua e depois fazia perguntas aos alunos. Eu não conseguia acompanhar os conteúdos, embora não tivesse a mesma dificuldade com as outras disciplinas. O inglês me parecia mais um enigma sem lógica, uma matéria na escola que eu não conseguia aprender e que era mais difícil do que os problemas de matemática.

Já neste primeiro contato, aos 10 anos de idade disse a mim mesma que “não gostava e não conseguiria aprender inglês”. Foi neste momento que se iniciou minha resistência a língua inglesa, que foi ainda mais acentuada pouco tempo depois por conta de um equivocado sentimento de oposição a influência norte americana, o qual usei para justificar minha aversão a língua falada naquele país.

Na sexta-série tive um professor que costumava levar para a sala de aula letras de músicas de suas preferência acompanhadas da respectiva tradução para o português e além disso, nos dava listas de vocabulário que depois eram cobradas nas avaliações.

As experiências com o inglês na sétima e na oitava séries pouco me marcaram. De todas as disciplinas escolares o inglês era a que eu dava menor importância e já tinha fixado a ideia de que era uma língua que eu não me interessava em aprender.

Durante os três anos do ensino médio, tive o mesmo professor, ele era carismático e amigável com os alunos, mas certamente passava apuros tendo de ministrar aulas de inglês em salas que em média tinham 30 estudantes. Além de trabalhar com um livro didático ele exibia nas aulas clipes de bandas de rock inglês e norte americano e avaliava nosso aprendizado através de duas avaliações por unidade, teste e prova.

Atravessei o ensino fundamental e médio, sete anos, absorvendo pouquíssimo dos princípios fundamentais do inglês. Estou na busca de me tornar uma melhor estudante. A grande diferença entre hoje e os tempos do

Ensino médio é que agora tenho uma relação prática com os estudos. O que busco ao estudar não é mais a nota ou a aprovação do professor. Hoje o estudo é minha escolha de vida e tento buscar nele uma relação de prazer. Atualmente o aprendizado do inglês se colocou como condição *sine qua non* para o meu desenvolvimento profissional e acadêmico, daí que “ou aprendo inglês ou fico para trás”. A necessidade prática e real do aprendizado da língua inglesa me obrigou a rever minha resistência a esse idioma e buscar meios de me abrir para ele. Além disso, a dinâmica das aulas no curso de letras despertaram em mim a percepção de que o inglês é um idioma possível e até mesmo prazeroso de se aprender.

Informante: S1G

Sobre meu aprendizado da língua inglesa.

É interessante falar sobre meu aprendizado do inglês, porque parece que sempre estudei, porém não sou uma pessoa que domina a língua.

Sempre estudei em escola particular. Pelo que me lembro, até a 3ª série, o que mais vi sobre inglês foi vocabulário. Aprendi antes dessa época algumas palavras, e sempre fui me lembrando, mas apenas algumas palavras como nome das cores como *red, blue, black...* e dos animais como *dog, cat, monkey...*

Me lembro que na 4ª série eu comecei a ver algo sobre regras de gramática do inglês. Estudava o verbo *to be* em afirmativas, interrogativas, negativas, mas tudo bem simples. O vocabulário era bem pouco. As aulas eram dadas em português. Até a 6ª série isso não mudou muito, até que quando passei para a 7ª série, eu mudei de cidade, e passei a estudar numa escola que no estudo do inglês, usava o curso ALL (*Alternative Language Learning*) onde eu acredito que eu passei a realmente ter aulas de inglês. Neste ano, parece que foi como uma revisão de tudo o que eu já tinha visto de inglês antes, com um diferencial de que agora eu estava aprendendo mais vocabulários. Eu estava no livro 1 deste curso. Ao passar para a 8ª série e passar para o livro 2, comecei a ter aulas que eram lecionadas em inglês! Na primeira aula que tive que a professora disse que as aulas seriam dadas em inglês, e que não poderia falar português na sala, fiquei um pouco com medo, mas depois me surpreendi, pois eu entendia o que a professora dizia!

O curso ALL, era como que conveniado à escola. Os mesmos professores do curso que davam aula na escola. Inclusive, no Ensino Médio, as aulas já não eram mais na escola. A escola só tinha aulas pela manhã. Quando entrei no primeiro ano, não tinha mais aula de inglês pela manhã, mas eram dadas um dois dias da semana em um horário pela tarde em um outro local, que era onde eram dadas as aulas do curso ALL somente. O curso tinha alguns livros. O livro 1 começa na 7ª série, e termina no livro 5 no 3º ano. O curso tem continuação para aqueles que querem um inglês mais especializado, mas a relação com a escola tinha seu término exatamente ao fim do Ensino Médio.

Antes de estudar esse curso, o ALL, eu poucas vezes praticava *listening*. Aprendi novos verbos como *to have, to get, to wash* e outros. Infelizmente não aproveitei muito e não fui um bom estudante. Apesar disso, consegui completar o curso até o fim do Ensino Médio. As avaliações tinham uma parte escrita, e uma parte oral. Acredito que essas avaliações deveriam ser mais exigentes. Não precisei ser um bom aluno pra tirar boas notas; sempre achei isso um problema.

Depois de terminar o ensino médio e até me ingressar na faculdade, não cheguei a estudar inglês. Poucas vezes praticava ouvindo sermões de americanos, ou tentando entender funções de *softwares* de computadores. Ainda assim o pouco conhecimento que adquiri em meus estudos, foi suficiente pra tirar uma boa nota no vestibular e garantir minha vaga no curso de Letras Modernas.

Não domino o assunto, nem sou totalmente leigo. Sou um estudante que precisa se aplicar mais. Hoje dou mais valor aos estudos e percebo mais a minha responsabilidade e como é importante o estudo.

Eu lamento o tempo que perdi não aproveitando os estudos, porém agora pretendo fazer diferente e aproveitar.

Informante: S1J

Sou Jackson, nasci em Jaguaquara, mas fui criado numa fazenda, estudei até a 4ª série numa escola que era o lado da minha casa na fazenda, estudei da 5ª até a 7ª série num povoado há alguns quilômetros de onde eu morava até então, todos os dias esperava o transporte que a prefeitura do município fornecia para nos levar até a escola. Por incentivo de um professor meu, meus pais decidiram me matricular no Colégio Taylor-Egídio, um tradicional colégio particular de Jaguaquara, comecei a estudar lá em 2004, eu tinha nessa época 14 anos, estudei da 8ª série até o último ano do ensino médio.

Meu primeiro contato com inglês foi no ensino fundamental, na 3ª ou 4ª série quando a palavra "*forever*" foi motivo de riso de algumas pessoas que a traduziram ao pé da letra.

Na 5ª série comecei, de fato, a estudar inglês, eu tinha uma professora ótima e foi com ela que eu tirei meu primeiro 10 nessa disciplina. Essa professora permaneceu conosco por toda a 5ª série e foi com ela que comecei a construir meu vocabulário. Uma das palavras que aprendi com ela foi "*Congratulations*".

Na 6ª, 7ª e 8ª séries foram praticamente sobre o verbo "*To be*", era como se eu estivesse numa lição infinita, uma aula em modo contínuo, era chato. Nesse período tive dois professores: uma professora responsável por introduzir traduções de textos na 6ª e 7ª séries e um professor que foi da 8ª série do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio, foi com esse último professor que eu aprendi que falar uma segunda língua é essencial e foi com ele que eu pratiquei meu primeiro *listening*, que foi um horror, tudo o que eu conseguia entender eram os "*you*" da canção "*Mother*" de John Lennon.

1º e 2º anos foram mais aprofundados, com tradução de textos, *listenings* e produção textual.

No 3º e último ano do ensino médio, meu interesse pelo inglês aumentou, minha mãe me presenteou com um aparelho de DVD e assistir filmes legendados e ouvir como algumas palavras eram pronunciadas era meu passatempo favorito. Eu comecei a imprimir letras das músicas que eu mais gostava e acompanhar a música cantando a letra que eu havia impresso. As músicas de Rihanna tiveram papel fundamental no meu aprendizado, aliei o útil ao agradável. As músicas e os filmes foram meu despertador.

Informante: S1S

Meu primeiro contato com inglês foi no primário de uma escola particular, onde aprendi coisas muito básicas, tais como as cores, os números, e alguns substantivos e pronomes.

Lembro-me que a minha primeira e única prova de recuperação foi de língua inglesa, e isso, foi muito desagradável. Mais ou menos no ano de 2006, comecei a ter aulas de inglês particular e a instrutora era uma prima. Foi neste primeiro curso que me deparei com a gramática e a flexão dos verbos foi uma grande novidade. Por problemas de saúde da minha prima, infelizmente parei com as aulas, mas pouco tempo depois meus pais decidiram me matricular em uma escola de idiomas. Nos primeiros meses foi difícil adaptação, sem falar as provas que muito me assustava, mas, aos poucos fui pegando o ritmo dos colegas e da professora, e conseqüentemente minhas habilidades crescendo. O curso me ajudou bastante no meu ensino fundamental e médio, que foi em escola pública, pois eu sempre sabia o conteúdo e assim ajudava os colegas que apresentava maiores dificuldades.

Conforme meu nível no curso foi aumentando as minhas responsabilidades dobravam, agora por exigência da escola, os alunos de determinado nível deveria dar monitoria, pois, carga horária era um pré-requisito, e foi nesta nova obrigação que eu percebi como minha afinidade com a língua inglesa tinha crescido e foi aí que tive certeza que queria ser professora de inglês.

Ao conversar com a diretora de uma escola municipal, ela me disse que os alunos não tinham aula de inglês porque a prefeitura não disponibilizava professor e a disciplina não existia no histórico escolar, eu percebi o quanto não ter essas aulas iria dificultar a compreensão dos alunos no ensino fundamental então me sensibilizei e decidir dar aula voluntário, uma vez por semana. Este foi um dos maiores desafios, mas, era prazeroso ver como os alunos se dedicavam. Só pude ficar mais ou menos de oito a nove meses com este projeto, pois estava no meio do ano letivo, então conclui que o terceiro ano me dedicaria só ao vestibular.

Nunca deixei de ir a escola de idiomas, pois só era lá que tinha contatos com pessoas experientes e com alguns nativos da língua inglesa, a proprietária da franquia me convidou a dar aulas (desta vez remunerada) em duas turmas de crianças em nível básico, como era duas vezes por semana, aceitei a proposta e foi efetivada, e sempre que precisava substituir um professor, me disponibilizava, sempre deixei bem definido que meu principal objetivo era passar no vestibular, então, me organizava para que nada sobrecarregasse meus estudos.

Como meus vizinhos sabiam do meu apreço pelo inglês e me indicavam para algumas pessoas que estavam interessadas em aprender ou até mesmo que sentiam dificuldades no inglês, com isso conseguir outra fonte de renda das aulas que dava.

O meu maior desafio foi conseguir conciliar o ensino médio que cursava de manhã, com as aulas que dava a tarde (reforço escolar), e o cursinho pré-vestibular a noite que fui selecionada (universidade para todos, parceirinha das universidades estaduais). Realmente foi muito difícil, mas fui adaptando a tantas responsabilidades e conseguir concluir o ensino médio, passar em duas universidades públicas e adquirir experiência e habilidades tanto em sala de aula como na gramática. E agora tenho certeza que estou no curso certo.

Sou uma aluna interessada e bastante comunicativa, o que me ajuda ter uma boa relação tanto com os colegas como com a professora e assim não me sinto retraída para sanar minhas dúvidas. Numa simples autoanálise percebo que hoje sou mais dedicada ao estudo da língua inglesa do que no ensino médio, porque percebi que na universidade é cobrado muito além do que nos é exigido na escola.

Narrativas do terceiro semestre

Informante: S3EI

Comecei a estudar inglês na quinta série do ensino fundamental. A princípio sempre admirei a língua inglesa, principalmente por causa das músicas. Mas o meu primeiro contato com a língua não foi muito bom, estudei nesse período numa escola estadual, a professora nem formada era na área. Ela só ensinava o “verbo *be*” e assim foi nas outras séries, eu não tinha dificuldade de passar nesta disciplina, mas eu não participativa das aulas, sempre me esquivei de fazer qualquer tipo de participação ou intervenção nas aulas, até porque tinha receio de errar, ainda mais se falando de uma nova língua.

Nesse tempo, eu não era incentivada nem pelos professores nem pelos meus pais a estudarem uma outra língua, embora sempre quisesse. Mas meu maior pesadelo se tornou quando vim para faculdade. Optei por esse curso porque eu achava que iria aprender realmente a língua inglesa, já que não tive a oportunidade de fazer um cursinho particular, pois logo que terminei o ensino médio me ingressei no trabalho. Foi a maior decepção da minha vida, me deparar numa aula de língua inglesa sem se quer compreender o que a professora falava, me sentir uma analfabeta. E hoje pra mim inglês tem se tornado um grande desafio, pois eu não tive base nenhuma anterior. Hoje já em língua inglesa três você deve perguntar porque eu não desisti. Acho que, primeiro sou capaz de vencer uma escolha que eu fiz e segundo, pela minha professora [NOME DA PROFESSORA] que desde o primeiro semestre quando entrei assustada, nunca me deu nenhum motivo pra desistir, pelo contrario sempre me mostrou que era possível correr atrás do prejuízo. Espero muito vencer esse grande desafio ainda, embora me sinta incapacitada, angustiada em toda aula que se passa de língua inglesa, ansiosa em toda avaliação que se passa. Enfim, na verdade não sei o que será de mim, pois acho que isso já virou um problema psicológico.

Informante: S3Ev

O APRENDIZADO DO INGLÊS DURANTE TODA A MINHA VIDA

O aprendizado do inglês durante o colegial, pelo menos pra mim, não é muito proveitoso. Primeiro que, para muitos essa disciplina é muito desvalorizada e eles acham qualquer professor tem a capacidade de ensiná-la. Segundo que, essa desvalorização causa uma falta de esforço dos alunos perante essa disciplina.

Desde pequena eu quis estudar inglês, só que meus pais não tinham condição de pagar um curso para mim. Então tive que me contentar com o “inglês colegial” mesmo. Durante o ensino fundamental, o inglês aplicado se resumia ao básico sem aprofundamento e sem base nenhuma. Não muito diferente, o ensino médio foi a mesma coisa. Eu estudava em um colégio estadual, onde não só o inglês, mas todas as disciplinas são pouco valorizadas, sendo que a disciplina de inglês é tida como complementar. A minha professora sempre foi a mesma, porque em minha cidade nunca houve outra pessoa com capacidade de ensinar inglês.

Nas aulas havia a exposição do assunto, sem nenhuma dinâmica, causando assim, o desinteresse por parte da maioria dos alunos. Pra falar a verdade, houve uma vez que ela fez um mini coral que deu certo, mas foi a última vez mesmo. O meu aprendizado foi pouco, até porque os assuntos passados se resumiam em verbos, auxiliares (do e does) e tempos verbais. Nessa época eu quase não aprendi nada, tanto que, quando eu entrei no cursinho a única coisa que eu sabia era “*what's your name?*” e “*my name is*”.

Quando eu comecei a fazer o curso de inglês eu tinha 15 anos. No começo foi meio difícil pra mim, porque eu morava em Quaraçu, minha cidade natal, e tinha que ir pra outra cidade, Vitória da Conquista, acordar às cinco da manhã e esperar até às duas da tarde para voltar para a minha.

A língua inglesa, em minha opinião, é um pouco complexa. Há aqueles verbos quem possuem o mesmo sentido que outros (*make, do*), os que possuem sentidos diferentes dependendo do contexto (*get, take*), sem contar que, ela possui um extenso vocabulário. É uma língua que precisa de uma atenção especial, é preciso desdobrá-la e aprofundar nos seus estudos.

Hoje em dia eu procuro escutar mais músicas internacionais, assisto séries legendadas e de vez em quando assisto à filmes legendados. Mas o que eu tenho mais dificuldade mesmo é a pronúncia. Essa sim me confunde, principalmente quando as mesmas letras possuem sons diferentes. Outra coisa que me atrapalha na pronúncia é aquele “*r*” mais puxado ao qual eu não consigo pronunciar.

O inglês é uma língua complexa sim, mas, assim como qualquer outra coisa, precisa de muito estudo e dedicação, pois hoje ela é requerida para muitas coisas, principalmente em algumas áreas profissionais.

Hoje sou um aluno mais dedicado. O curso exige isso de mim, que eu seja mais responsável com os meus estudos. Porque eu sairei daqui um profissional e, é isso que eu quero para a minha vida.

Informante: S3R

MEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Estudei durante todo o ensino fundamental e médio em escola pública. Até a 8ª série tive bastante dificuldade com a língua inglesa. Tive dificuldades com todas as habilidades, até a 7ª série não conseguia nem saber o significado dos mais conhecidos pronomes e artigos, praticamente não tinha vocabulário. Não me recordo muito bem das aulas, mas lembro que era difícil até para o professor lecionar, por causa da grande quantidade de alunos na sala, entre outros problemas comuns de algumas escolas brasileiras. As avaliações, geralmente, eram trabalhos que valiam toda a nota da unidade. Havia professores que se preocupavam com a aprendizagem dos alunos, faziam o que podiam, outros nem tanto.

A partir da 8ª comecei estudar no Colégio Militar, que também é estadual, mas um pouco diferenciado. Então, a combrança foi maior e a turma era bastante heterogênea. Muitos eram oriundos de escolas particulares, outros não. Foi muito complicado, pois quase não conhecia o idioma e era cobrado de mim os conteúdos da respectiva série. Apesar disso, consegui acompanhar esse novo ritmo na metade do ano e consegui passar sem fazer recuperação.

Foi então que conversei com os meus pais sobre a possibilidade de fazer um curso particular de inglês. A principal motivação para isso foi porque eu ouvia frequentemente através da TV e também na escola a importância de se aprender inglês. Estudei nesse curso durante um ano e meio. Foi a partir daí que minhas dificuldades foram diminuindo gradativamente e comecei a gostar muito da língua. Saí do curso e depois continuei estudando inglês apenas nas disciplinas curriculares do ensino médio.

Meu ensino médio foi relativamente proveitoso. A escola solicitou um livro de inglês para ser comprado. As unidades eram compostas de provas (valendo 4 pontos, que era uma exigência da coordenação da escola) e trabalhos extras, apresentações em grupo (tipo seminário sobre o conteúdo, em português), “visto” nas atividades e traduções. Os conteúdos eram basicamente gramaticais, não havia a cobrança de oralidade ou escrita de textos. As provas tinham questões de interpretação de textos e exercícios sobre os conteúdos gramaticais, e geralmente, eram questões extraídas de vestibulares.

Decidi fazer Letras Modernas por gostar da língua inglesa. Não voltei a fazer o curso, mas estou decidindo se volto ou não. Mesmo não tendo muito conhecimento da língua, conseguir chegar até o terceiro semestre sem muitas dificuldades. Preciso melhorar o *listening and speaking*, e, principalmente, vocabulário.

Informante: S3Wa

AQUISIÇÃO DA LÍNGUA INGLESA

Como solicitado, pela Professora Doutoranda Giedra Cruz, as próximas linhas conterão, de maneira breve, como foi o meu progresso no aprendizado da língua inglesa. Lembro-me que o meu primeiro contato com a língua foi quando uma professora de inglês, que conheci em uma reunião familiar, se propôs a me ensinar uma pequena música no idioma, sendo esta, *Ten Little Indians*. Senti-me sobremaneira entusiasmado com aquilo, porque até aquele presente momento eu nunca tinha tido sequer contato com outro idioma, e depois de muito repetir, aprendi a letra da música e nunca mais me esqueci. Logo em seguida, tive um contato mais direto com a língua, quando iniciei o 6º ano do ensino fundamental, antigamente conhecido como ginásio. Acredito que, quando aprendi aquela música com a professora supracitada, uma semente foi plantada em minha vida para que eu, a partir daquele momento, começasse a dar uma atenção maior e ter um desejo de aprender a falar aquela língua.

Posso me recordar da minha ansiedade para minha primeira aula de Inglês, na qual a professora começou a ensinar coisas básicas e o verbo *Be* no *Simple Present Tense*. Vale ressaltar que isso ocorreu por volta do ano de 2002. O tempo foi se passando e uma amiga de minha mãe teve a oportunidade de viajar para Londres a trabalho por um tempo que foi suficiente para ela conhecer o atual esposo que, por sua vez, é americano. Quando ela regressou ao Brasil, ela voltou já com uma habilidade considerável, no tocante ao inglês, e, de algum modo, me influenciou mais ainda para desejar aprender o idioma, não apenas para estudar na escola, mas para dominá-lo, enquanto língua, e poder, conseqüentemente, me comunicar a partir do mesmo. Quando essa amiga de minha mãe se casou, o seu esposo veio ao Brasil para a realização do enlace matrimonial, quando eu tive o primeiro contato com ele, o máximo que pude dizer foi um simples “hi”. Eu obtinha boas notas na escola, acredito que pelo fato de eu sempre ter tido a vontade de ir mais a fundo nos estudos da disciplina. O ensino, no fundamental, era bom e muito bem planejado, isto é, não me detive apenas ao estudo de um assunto, o verbo ser ou estar, como é feito em outras instituições.

O ensino médio foi muito bom, professores competentes, devidamente habilitados para ministrar aulas da língua inglesa. Caminhei pelos tópicos gramaticais proposta para cada ano. É importante salientar que estudei em uma escola federal que oferecia o curso técnico e médio simultaneamente e no primeiro ano eu não tive aulas de inglês. No segundo e terceiro anos do ensino médio eu tive aulas regulares e no quarto ano eu tive uma disciplina

chama Inglês Técnico, na qual aprendi termos específicos da área que me propus a estudar. Não tive problemas com a aprendizagem nesse período, foi tudo muito calmo, tranquilo e sem nenhuma complicação.

Bem, no início do ensino médio, eu tive a oportunidade de ganhar uma bolsa de estudos em uma escola de idiomas da cidade onde vivo, Vitória da Conquista, e não hesitei em iniciar aquilo que sempre tive o interesse para fazer. Durante a realização desse curso, eu não tive problemas no processo da aquisição da língua. Quando eu estava no nível intermediário do curso, os professores observaram a minha facilidade para aprender inglês e uma professora me convidou para ser monitor na instituição. Eu, surpreso ainda pelo convite, aceitei e tomei aquilo como uma forma que eu teria para aprender mais, porque uma vez sendo monitor, eu iria ter contato com os alunos que apresentavam dificuldade, logo, eu teria que estudar para poder, de algum modo, os auxiliar e contribuir para o aprendizado dos mesmos. Como monitor em um curso de idiomas, é importante que eu tenha segurança para passar o conteúdo para os alunos. Iniciei o curso em 2007 e o finalizei no primeiro semestre do presente ano, 2012. Depois de seis anos de curso, posso afirmar que consigo me comunicar tranquilamente na língua inglesa, sem muita dificuldade. Estou certo que ainda tenho muito a aprender, ainda tenho dificuldades, mas vejo que isso é normal, pois não se trata do aprendizado de apenas um assunto de Inglês, mas sim da língua inglesa.

Em 2011, ingressei no curso de Letras Modernas, na [nome da universidade] onde venho estudando até o momento. Tenho estudado inglês não somente na universidade, mas também por minha própria conta porque eu fui empregado em uma escola de idiomas, também em minha cidade, e para passar o conhecimento adquirido, mesmo que eu já o saiba, é importante que eu tenha segurança para passá-lo e para isso requer um tempo de estudo para revisar e aprender mais, também. Sou um aluno que preza pelos questionamentos dos porquês do que me proponho a estudar. Vejo-me como um estudante crítico, ousado e que valoriza o ato de adquirir o máximo de conhecimento possível. E me diferencio da minha postura enquanto estudante de outrora ao pensar no meu aprendizado hoje como mola propulsora do meu futuro profissional.

Informante: S3Wi

Comecei meu interesse por Língua Inglesa no ensino fundamental II aproximadamente no sétimo ou oitavo ano em uma escola particular em Vitória da Conquista -Bahia. As aulas da professora me encantava apesar de serem aulas com métodos tradicionais. Antes do inglês da escola eu já tinha escutado músicas internacionais, devido ao gosto musical de meus tios que acabou me influenciando. O nono ano chegou e aí sim as aulas se tornaram mais interessantes. O professor utilizava de uma metodologia bem legal e o que eu mais gostava era porque haviam avaliações individuais para ler, dizer aspectos gramaticais e dizer o que você compreendeu do texto lido. O tempo foi passando e chegou o ensino médio, fui para uma escola pública. Estranhei muito tudo que via, aulas vagas, media baixa, desinteresse e a superficialidade do inglês. Eu gostava muito da professora e um dia cheguei a perguntá-la se não poderíamos ver outros assuntos da língua inglesa. Ela me informou que não ,pois, tinha que seguir o programa da escola, ou seja verbo “*To Be*”.

Ainda na mesma escola não me recordo se no segundo ou terceiro ano, tive uma primeira experiência de falar com dois estrangeiros falantes de língua inglesa, eles estavam em um intercambio, por incrível que pareça sem nunca ter feito cursinho particular eu consegui me comunicar tranquilamente com eles. Ainda no meu último ano do ensino médio decidi tentar vestibular para Letras Modernas, devido a minha curiosidade sempre perguntei as professoras de português e inglês como era o curso, me disseram que o bom era entrar sabendo inglês. Um ano se passou e durante esse tempo fiz um cursinho. Tentei pela segunda vez o vestibular e consegui entrar na [nome da universidade]. Começou aí um pesadelo. Nos dois primeiros semestres consegui passar nas disciplinas de língua inglesa sem muita dificuldades, quando chegou no terceiro perdi e tive que repetir a matéria. Infelizmente começou o desgosto pela língua. Aprender inglês não é mais um prazer, mais se tornou um bloqueio para mim. Tento me dedicar mais até agora nenhum retorno satisfatório. Hoje não sei se vou prosseguir no curso com língua inglesa. Mais por enquanto acho que vou dar um tempo e estudar como antes só para mim mesmo. Sem a obrigatoriedade que o curso exige. Já que não pretendo dar aula de língua inglesa.

Narrativas do quinto semestre

Informante: S5Elm

MEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA

Meu processo de aprendizagem em língua inglesa começou quando eu ingressei na quinta serie do ensino fundamental. Lembro-me que o ensino se restringia basicamente ao aprendizado de expressões como: “*what is your name?*” “*my name is,*” onde a professora ensinava o significado dessas expressões e nós praticávamos no caderno, ou algum vocabulário relativo a profissões, frutas e alguns adjetivos. Dessa forma meu aprendizado em língua inglesa nesta época se restringiu a ao que me foi passado na escola. As séries posteriores não foram muito

além disso, apenas na sétima série foi apresentado o “*simple present*” e o “*present continuous*”. O *simple present* sem grande aprofundamento. Assim, até o terceiro ano do ensino médio as aulas se restringiram basicamente a traduções de algumas músicas que a professora nos mandava fazer ou de traduções de pequenos textos em inglês.

No terceiro ano, entretanto, o ensino foi um pouco mais intensificado e tive a oportunidade de conhecer alguns tempos verbais e algumas expressões, mas devido ao pouco tempo das aulas o aprendizado não foi muito eficaz. Dessa forma, meu aprendizado em língua inglesa foi muito precário e não me forneceu as bases que eu precisava. Meu aprendizado em língua inglesa foi precário porque eu não pude aprender o vocabulário suficiente que eu necessitava, porque as aulas de Língua inglesa eram muito eram insuficientes e o ensino se restringia ao aprendizado descontextualizado da gramática, além disso, nem mesmo esse aprendizado de gramática eu pude aprender.

Em virtude disso, quando ingressei na faculdade de letras enfrentei muitas dificuldades nas aulas de língua inglesa. Primeiramente porque já fazia mais ou menos 3 anos que eu havia concluído o ensino médio e por isso já havia esquecido grande parte do pouco conhecimento que eu havia adquirido sobre esta língua. Durante as aulas de inglês eu me sentia muito mal, na verdade era uma experiência traumatizante, pois eu ouvia as pessoas falarem em inglês, sorrírem, mas eu ficava sem saber sobre o que elas estavam falando e quando a professora pedia para fazermos algum tipo de atividade, como ela pedia em inglês, era necessário eu perguntar aos meus colegas para eles traduzirem o que ela estava falando. Toda essa situação me abalou fortemente psicologicamente, mas não me impediu de correr atrás e buscar mecanismos para que meu aprendizado se intensificasse. Por isso eu participei de um curso intensivo de inglês, também busquei através da internet aprender gramática, vocabulários e assimilei dicas e formas de aprender inglês. Por isso, através do meu esforço pude aprender uma gama de vocabulário, conhecer a pronúncia de muitas palavras e assim conseguir entender o que eu ouvia em inglês, também conseguir falar e escrever em inglês. Mas reconheço que preciso melhorar ainda mais nessas quatro habilidades.

Informante: S5Elv

Eu sempre quis aprender língua inglesa quando eu ouvia as músicas internacionais tocando na rádio minha vontade era de entender a letra. Meu primeiro contato com a língua inglesa foi durante meu estudo em escola pública de ensino fundamental. Meus primeiros dias de aula foram de muita expectativa sobre a nova língua, apesar de às vezes sentir medo, pois eu não sabia nada da língua. Quando a professora realizava a chamada em inglês porque cada um de nós tínhamos um número e ela realizava a chamada chamando nosso número em inglês, eu não respondia, pois eu não entendia, porém não levava falta porque a professora sabia que eu estava presente.

A quinta série foi onde eu aprendi um pouquinho mais de inglês, como por exemplo, contar e mais algumas palavras, depois disso não melhorou muita coisa não.

Na 6ª, 7ª, 8ª série eu lembro que a professora de inglês era a mesma professora de matemática. Eu não sei se ela era formada em inglês ou matemática, porém sei que ela era melhor como professora de matemática. Eu lembro que não havia uma continuidade dos conteúdos em inglês, era sempre as mesmas coisas, como aprender as cores, números etc. Os verbos não foram bem passados, na verdade eu nem lembro quais foram os verbos que eu aprendi neste período, até mesmo o verbo to be não ficou muito claro pra mim, nem no ensino fundamental e muito menos no ensino médio. A verdade é que o ensino de língua inglesa que eu tive foi muito fraco, talvez pelas poucas aulas ou pelo pouco domínio do conteúdo por parte dos professores, talvez pela própria metodologia de ensino que proporcionou o vago e o descontínuo dos assuntos.

O ensino médio não foi melhor que o ensino fundamental, eu lembro que a mesma professora do primeiro ano me acompanhou até terceiro ano. Era muito raro ela pronunciar uma palavra em inglês. A metodologia dela era copiar o assunto e exercício no quadro pra gente copiar no caderno daí agente respondia o exercício e recebia visto no caderno. Com isso tirávamos boas notas, mas em compensação não aprendíamos inglês. A nossa professora do ensino médio possuía habilitação para a área de Língua inglesa porque ela sempre comentava isso. Nesta época eu queria ouvir mais em inglês pra aprender a pronunciar direitinho as palavras, porém com as aulas que tínhamos era impossível isto acontecer.

Foi por gostar de aprender uma língua estrangeira e também por outras influências que eu decidir fazer o vestibular para letras modernas. Uma das motivações na qual me levou a buscar uma formação em Língua inglesa foi minha própria curiosidade em relação à língua e a vontade de aprendê-la. Lembro-me de um dia estar escutando no trabalho a música de Roxette e imaginar que em pouco tempo eu já poderia entender toda a letra da música, pois foi neste período eu acabara de passar no vestibular em Letras Modernas e sabia que em breve já poderia entender o que a cantora estava pronunciando. Outra influência foi minha família que me deu muita força, principalmente nos momentos de estudo.

Eu pensei que na faculdade estudando em um curso também de língua estrangeira (inglês) eu iria aprender, na verdade foi uma ilusão minha, pois o curso pressupunha que o aluno tivesse um conhecimento mais avançado na língua estrangeira.

O primeiro semestre foi muito difícil para mim eu não conseguia acompanhar a aula de língua inglesa, infelizmente ou felizmente eu perdi na disciplina, às vezes eu penso que não foi tão ruim eu ter perdido porque isso me deu ainda mais vontade e força para aprender a nova língua. Foi então que durante as férias eu fiz um curso de inglês e não fiz mais nada senão estudar, estudar e estudar, depois daí eu voltei mais forte e confiante, alguns professores perceberam isso, depois disso eu não perdi mais na disciplina de língua inglesa, porém confesso que mesmo assim não é fácil para mim. Acompanhar as aulas é ainda muito complicado, eu tenho muita dificuldade no speaking e listening, porém eu acredito que eu avancei se comparado aos semestres anteriores, infelizmente poucos professores do curso reconhece isso, outros, porém não avaliam nossa evolução, mas às vezes nos comparam uns com os outros. Enfim, aprender uma nova língua é desafiador e muito bom.

Informante: S5G

O primeiro contato que tive com a Língua Inglesa foi no ensino fundamental, sendo que sempre estudei em instituições da rede pública de ensino. O conhecimento que obtive nesse período pode-se dizer que foi muito superficial, não fornecendo nem o básico para se conhecer a estrutura da língua. Não havia materiais que pudessem subsidiar o trabalho do professor e viabilizar a aprendizagem dos alunos, sendo que os professores, na maioria das vezes não eram profissionais da área, o que dificultava ainda mais o processo de aprendizagem da língua. Assim sendo, os professores utilizavam o único recurso que lhes eram fornecidos, o quadro branco, em que eles dispunham aos alunos o contato com o inglês por meio de palavras soltas e, nesse período, o único verbo ao qual tivemos acesso foi o famoso verbo “Be” e sendo assim o ensino de língua inglesa durante todo o ensino fundamental. Eu gostava da língua, no entanto aprendi pouca coisa, desejava aprender mais.

No que se refere ao ensino médio houve uma mudança significativa quando se começou a ensinar algo mais que o verbo “Be” e fez-se um trabalho com música, no entanto, não o suficiente para que realmente se obtivesse um conhecimento básico acerca da língua, no que diz respeito a pelo menos a gramática normativa da língua inglesa, já que se dizia que o ensino se baseava no “*Grammar translation method*”. Foi nessa época que tive contato com outros verbos e tempos verbais que não fosse somente relacionado ao verbo “Be”, isso em frases soltas que não davam muita base para o aluno, mas como já mencionado houve uma melhora que, no entanto, não me fazia acreditar que aprenderia a língua só com as aulas.

Como eu gostava da língua, não sei explicar de onde veio o gosto pela língua, talvez pela curiosidade de conhecer algo novo e pelas próprias aulas de inglês, por mais que pareça contraditório ao que disse eu gostava das aulas no ensino médio, elas só eram limitadas pela falta de recursos. Sempre ter acesso a esse idioma, mas em minha cidade (Maetinga) até então não havia um curso de inglês, optei no vestibular por letras modernas para poder conhecer a língua, no entanto, percebi que na verdade eu já devia ter fluência na mesma para assim acompanhar as aulas, diante disso, comecei a fazer um curso de inglês paralelo ao da universidade, todavia o nível desconhecimento que se cobrava no curso de letras modernas não podia ser fornecido pelo curso de inglês em tão pouco tempo, então decidi sair do curso de inglês, visto que também não tinha tempo para me dedicar a ele, e resolvi estudar em casa, enfocando meus estudos apenas na gramática trabalhada pelos professores da universidade, no entanto, tenho muita dificuldade no que diz respeito a falar em inglês, já que meus estudos se direcionaram à gramática, mas isso não significa que não tenho dificuldades quanto à parte estrutural da língua, só que é menor quando contrastada a outras habilidades. Isso se deve também ao tempo que pude disponibilizar para o estudo de língua inglesa, que não foi suficiente, pois havia e há outras disciplinas que tenho que dedicar algum tempo de estudo.

Informante: S5Jac

MINHA EXPERIÊNCIA EM LÍNGUA INGLESAS

Meu primeiro contato com a língua inglesa foi através de minha irmã e minha mãe que adoravam músicas em inglês. Então desde cedo sempre tive curiosidade em saber o que as pessoas diziam, mas quase sempre eu acabava esquecendo e apenas cantava com um inglês, digamos, “próprio”.

O inglês passou a fazer parte da minha vida como disciplina no ensino fundamental, no qual tive bons professores e péssimos professores. Já que na maioria dos anos os professores responsáveis por essa matéria se quer sabiam o básico, chegando ao ponto de perguntarem questões referentes ao assunto a um aluno ou outro que estudava inglês fora da escola.

Assim, durante os quatro anos do ensino fundamental (da 5ª a 8ª) fui limitada a “aprender” somente o verbo *to be*, as cores, as profissões, as estações do ano e como dizer, bom dia, boa tarde e boa noite. E ainda assim, sabe-se lá porque, fui para o ensino médio sem saber de fato o que era cada uma daquelas coisas que me ensinavam.

No ensino médio a situação não mudou muito, visto que, tive, como nos anos anteriores, professores que não sabiam inglês e que, por vezes, estavam apenas pegando aquela matéria para completar carga horária. O que no fim das contas, voltava a mesma história de antes: verbo *to be*, as cores, as profissões, as estações do ano e como dizer, bom dia, boa tarde e boa noite. Algo que era chato, porque era algo que, apesar de não termos aprendido de fato, nós já havíamos visto antes.

Assim, minha experiência em língua inglesa antes da universidade não foi bem o que se pode considerar de aprendizado, apesar dos longos sete anos (ensino fundamental e médio) estudando inglês.

Bem, chegando as vésperas do vestibular, com inúmeras dúvidas acerca do meu futuro, decidi fazer Letras Modernas porque além de gostar de Língua Portuguesa, eu tinha a doce ilusão de que aprenderia Inglês, do básico mesmo, na universidade. E essa ideia vigorou até meus primeiros dias de universidade.

Quando comecei o ensino superior com uma graduação que exigia certo conhecimento da Língua Inglesa, pensei em desistir do curso, pois além de não saber praticamente nada, gramaticalmente falando, eu ainda ouvia os rumores de que quem não sabia inglês com certeza perderia. Isso era mais que frustrante, mas apesar de tudo resolvi tentar pelo menos um semestre.

Já no primeiro semestre, mesmo com todas as dificuldades consegui sim, acompanhar a turma, seguir em frente e mesmo com a ajuda de cursos a parte, penso que minha dedicação foi o fator principal para que eu conseguisse superar isso. Pois depois do primeiro semestre eu entendi que eu era capaz e hoje, mesmo ainda não dominando todos os detalhes do inglês, já sei o bastante para não me sentir tão insegura como antes.

Sou uma boa estudante (eu acho). Como estudante me vejo como uma vencedora já que consegui vencer muitas das minhas dificuldades através, não só da ajuda de professores, mas do meu próprio esforço. E hoje o que é diferente do primeiro semestre é que obviamente aprendi muito e estou mais confiante em se tratando de língua inglesa.

Informante: S5Jan

Meu processo de aprendizagem em Língua Inglesa

Meu primeiro contato com a Língua Inglesa foi aos 11 anos, quando cursava o 5º ano do Ensino Fundamental em Brumado, mas não foi a escola que despertou o meu interesse por essa nova língua. Sempre gostei de ler e já frequentava a biblioteca da cidade, foi lá que tive meu primeiro curso da LI, e me lembro que as aulas eram acompanhadas de diálogos num velho toca-discos e através de um livro, tinha uma monitora, mas na verdade ela não tinha conhecimento da língua, sua presença era apenas pra ligar o aparelho e controlar o tempo do curso. O conteúdo era bem curto, mas o que mais me chamava à atenção era a entonação dos diálogos. Assim, meu gosto pela LI foi despertado, e comecei a me sair bem na disciplina a partir de então. Infelizmente, no ensino público a língua estrangeira nunca foi prioridade, prova disso, é que profissionais graduados em outras formações são professores de LI sem domínio nenhum das habilidades comunicativas. O conteúdo, como sabemos, se resume a regras gramaticais e a massificação do ensino do verbo *To Be* da 5º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. Não tive dificuldade de aprendizagem nesse período. Tenho que fazer referência a uma professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, que ensinava no Instituto de Educação Euclides Dantas no 3º ano do ensino médio, que fez uma enorme diferença no modo (metodologia de ensino) que até então não tinha vivenciado, ano em que aprendi um pouco mais e de um modo diferente. O período em que terminei o ensino médio até ingressar na Universidade foi de 15 anos, mas mesmo tendo esse conhecimento raso da língua legado do ensino público, como eu gostava da língua, nunca deixei de exercitá-la, ouvindo músicas, traduzindo palavras, frases e as próprias músicas, criei algumas formas próprias pra ampliar meu vocabulário e entendimento. Quando ingressei na Universidade, imaginei que ali sim eu iria aprender realmente a Língua, mas a realidade foi um pouco dura. Alguns dos colegas já tinham uma boa base na LI, e o constrangimento foi inevitável em algumas situações; era, e ainda é um grande desafio, mas nesse início especialmente, eu suava só de imaginar os dias das aulas em Inglês, sentia muita ansiedade. Esses sentimentos foram aos poucos acomodados, e o interesse e o desafio pra seguir em frente me motivaram a não desistir. Apesar de por outros motivos ter que interromper por algum tempo o curso, não foi em nenhum momento por conta do aprendizado do novo idioma. Hoje, vendo todo esse percurso, e lógico, enfrentando ainda dificuldades, mas as que têm a ver com o avanço e com o aprendizado progressivo, algo que é solicitado em qualquer disciplina, nem imaginava que conseguiria tantas aprovações em: gramática; produção de texto; fonologia da Língua Inglesa etc.

É importante comentar um pouco sobre o que mais nos deixa apreensível: a abordagem no ensino de gramática. Como há um livro didático selecionado para o ensino dela, percebo que alguns professores, mesmo que se esforcem, ainda ficam presos somente ao livro, e visam apenas abranger (com leitura) os conteúdos, os “*focus*” propostos para cada unidade, a aula é muito cansativa e entediante. Ainda não me sinto preparada para falar a

língua em qualquer situação, mas gosto muito de escrever, sem falar que a minha compreensão da LI aumentou incrivelmente nos três últimos semestres. Tem sido prazeroso o estudo dela hoje em dia, menos traumático do que já foi um dia.

É difícil fazer essa autoanálise, mas o que posso dizer é que não foi e ainda não é nada fácil, além das aulas, das dicas dos professores, procuro seguir algumas sugestões de colegas que já estão a mais tempo nessa trajetória. Não me considero que estar perto da reta de chegada significa um domínio do idioma dominando todas as competências, tenho me esforçado para completar cada etapa, e falta muito para percorrer.

Narrativas do oitavo semestre

Informante: S8B

Aprendizado de língua inglesa

Sempre estudei em escola pública. Aos 11 anos, quando cheguei à 5ª série do ensino fundamental, tive o meu primeiro contato com a disciplina Língua Inglesa. Isso foi em 2001, no colégio Polivalente de Vitória da Conquista. A minha primeira professora de inglês – formada pela [nome da universidade] – era muito boa. Naquele ano eu morei com uma tia, pois meus pais ainda moravam em uma outra cidade. E meu desempenho escolar na 5ª série não foi dos melhores, apesar de eu sempre ter tido um ótimo desempenho escolar para um aluno da rede pública. Mesmo conseguindo apenas médias suficientes para obter aprovação, a única disciplina que obtive ótimo resultado na 5ª série foi Língua Inglesa, pois achava no inglês algo muito novo e interessante.

Sempre quis ser professor, desde criança brincava com meus primos, e eu sempre era o regente da turma. Talvez aquela professora tenha me inspirado a escolher o inglês como a minha disciplina. Porém, nos anos posteriores não tive mais professores de inglês tão bons quanto ela. Mesmo assim, a língua estrangeira sempre me interessou e eu sempre tive vontade de aprendê-la. Meus pais nunca tiveram dinheiro para me colocar em uma boa escola, por isso sofri as ilusões de todo aluno aplicado da rede pública brasileira, que achava que iria aprender a língua através da escola. E assim terminei o meu ensino fundamental, com pouco conhecimento, mas mesmo assim suficiente para se destacar na disciplina e sempre receber elogios dos professores, pois comparando o meu pouquíssimo conhecimento da língua com o conhecimento dos meus colegas de classe, eu já sabia muita coisa.

Minha mãe sempre soube desse meu interesse pela língua, por isso, quando cheguei ao ensino médio, ela me matriculou num curso de idiomas. Era o mais barato da cidade, porém era o que ela poderia me oferecer. Eu sei que era difícil para ela comprar os materiais e pagar as mensalidades, pois ela ganhava um salário mínimo e meu pai não tinha um emprego muito estável. Por conta dessas dificuldades, acho que me empenhei ainda mais no aprendizado da língua. Sempre aproveitei o curso ao máximo, nunca faltei a nenhuma aula, pois sabia que aquele dinheiro que minha mãe investia em mim não poderia ser desperdiçado.

De fato, o curso não era dos melhores e também estava passando por algumas dificuldades. Durante os três anos que estudei lá, os dois últimos não foram muito bons, pois faltava professor, pagávamos o material, mas o curso não entregava, etc. Por isso, acredito que o curso foi sim muito importante no meu processo de aprendizado, porém, mais importante que ele foi o meu empenho e dedicação. A partir do segundo ano de curso percebi que aquela escola de idiomas não poderia ser a única fonte de aprendizado para mim. Então, passei a estudar não só através dos materiais do curso, mas também através de músicas. Sem dúvidas, estudar inglês através das canções ajudou muito o meu aprendizado e fez evoluir bastante a minha compreensão auditiva.

Naquela época tinha bastante tempo livre, por isso passava tardes e tardes estudando inglês através das músicas que gostava. O método era simples, pois eu simplesmente pegava a letra de uma determinada música (em inglês juntamente com a sua tradução) e ficava escutando e lendo ao mesmo tempo. Lia as diversas palavras que não conhecia e ficava ouvindo a pronúncia inúmeras vezes. Depois tentava ouvir somente a música sem ler a letra para testar se tinha aprendido aquele vocabulário. Se não entendesse tudo voltava e estudava a letra novamente. Com isso, ficava naquela música até aprender todas as palavras existentes nela. Quando já sabia todas as palavras e entendia toda a música sem necessidade de legendas, partia para uma nova canção. Fiz isso com uma, duas, três, dez, vinte, quarenta... Enfim, com muitas músicas. E, a cada nova canção o processo ficava mais fácil, pois o meu conhecimento estava cada vez mais abrangente. Se antes eu demorava quatro ou cinco horas numa única música, a partir de um certo tempo eu já conseguia compreendê-la totalmente em menos de uma hora.

O aprendizado do inglês através da música, sem dúvidas, me ajudou bastante. Através dela melhorei o meu vocabulário, minha compreensão auditiva e também pude ter uma compreensão mais abrangente a respeito da estrutura da língua. Não vou dizer que foi fácil, pois aprender uma nova língua sem sair do seu país não é algo que acontece da noite para o dia. E como tudo na vida, para conseguirmos fazer as coisas de maneira produtiva é necessário empenho e dedicação. Enfim, aprender uma língua estrangeira no Brasil para quem não tem uma boa estrutura financeira não é fácil, mas também não é impossível, tudo depende dos seus esforços e objetivos, pois esperar pela melhoria educacional num país onde a educação nunca foi a prioridade do governo não é o melhor caminho.

Depois dos três anos de curso, só faltava um ano para o término. Mesmo assim decidi sair, pois a baixa produtividade daquela escola de idiomas já não estava me adicionando quase nada no meu aprendizado. Foi nesse mesmo ano (2008) que entrei na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, no curso de Letras Modernas, com o intuito de melhorar o meu inglês e ainda obter a licença para trabalhar na profissão que sempre quis, ser professor. Antes de entrar na [nome da universidade], já gostava muito da língua inglesa, pois como já foi dito, essa afinidade vem desde a 5ª série. Mas eu também gostava de outras disciplinas como geografia e história. Portanto, se não fosse professor de inglês, provavelmente seria professor de uma dessas outras disciplinas. De qualquer forma seria professor; não consigo imaginar minha vida profissional longe do magistério.

Como já foi dito, entrei na [nome da universidade] em 2008, e a partir daí meu conhecimento da língua foi ficando cada vez mais aprimorado. Posso dizer que hoje possuo um bom conhecimento da língua, mas admito que ainda há muito para se aprender. Pois através dos anos pude perceber que o aprendizado de uma língua estrangeira é algo constante e contínuo. A cada dia aprendemos um pouco mais e sempre estaremos aprendendo, independente do nosso nível de escolaridade. Quatro anos de universidade fizeram com que meu conhecimento expandisse, e hoje me sinto totalmente preparado e seguro quando estou em sala de aula. Com relação aos professores de inglês da [nome da universidade] que tive durante a minha graduação, posso dizer que eles foram bastante importantes na minha evolução, pois através dos seus conhecimentos e suas experiências adquiridas durante suas carreiras me ajudaram no meu processo de aprendizagem da segunda língua.

Minha primeira experiência como professor de inglês aconteceu no segundo semestre de 2010, no Colégio da Polícia Militar CPM Eraldo Tinoco, pelo noturno. Estou lá até hoje (2012), e gosto muito do colégio pois é um lugar maravilhoso para se trabalhar. E nessa minha experiência no CPM, algo que me chamou bastante atenção foi o fato de encontrar lá a minha professora da 5ª série. Hoje somos colegas de profissão e ainda trabalhamos na mesma escola. Não sei muito bem, nunca também terei certeza, mas talvez se ela não tivesse cruzado o meu caminho no ensino fundamental eu também poderia não ter deflagrado esse meu profundo interesse pela disciplina. E é assim que procuro enxergar a educação, através dos ótimos professores que tive, tentando me espelhar, para quem sabe um dia ser tão bom quanto eles.

Hoje, eu sou o tipo de aluno dedicado e preocupado com os compromissos acadêmicos. Eu me vejo como um bom estudante; não chego a ser brilhante nem excelente, mas procuro sempre dar o meu melhor. Diferentemente do 1º semestre, acho que hoje sou mais crítico e questionador; aprendi isso com o tempo. Sim, pois com o passar do tempo a gente vai ficando mais experiente e com isso vai ficando mais autônomo também. Com o passar do tempo passamos a entender que a busca pelo conhecimento precisa partir de nós, tanto para aprender a língua quanto para se tornar um professor.

Informante: S8F

Meu primeiro contato com a Língua Inglesa se deu na quinta série, no Ensino Fundamental. Eu me lembro que a professora trouxe a música “*My heart will go on*”, de Celine Dion, já que a canção estava nas paradas de sucesso, por ser um dos temas do *blockbuster* “*Titanic*”.

Nos anos seguintes, eu me esforçava para alcançar a média. A professora era exigente e conduzia as aulas de uma maneira bastante tradicional. A única forma de avaliação era “prova” e nós penávamos para entender as estruturas, que eram trabalhadas com base na gramática.

Na oitava série, o estímulo aumentou. Nova professora, nova metodologia. Comecei a alcançar notas mais altas e, como tinha facilidade para memorizar textos, palavras, número de telefone, sempre obtinha ótimos resultados nos ditados de palavras em Inglês.

No Ensino Médio, me deparei novamente com o ensino tradicional de Língua Inglesa, e por isso, o idioma passou despercebido aos olhos.

O vestibular chegou e eu optei por responder a prova de Espanhol como língua estrangeira, o que constitui um paradoxo, já que me candidatei a uma vaga do curso de Licenciatura em Letras Modernas (Inglês).

Ao saber da aprovação no vestibular, matriculei-me em um curso de idiomas, com duas aulas durante a semana, para que tivesse condições de acompanhar o curso.

Não me adaptando à metodologia, busquei outra escola, e então tentei conciliar o curso de Inglês e as aulas na Universidade. Foi uma excelente ideia. Obtive progressos cada vez mais satisfatórios.

A partir do 4º semestre, o aprendizado da Língua Inglesa passou a ser norteado por uma motivação intrínseca, isto é, por necessidades e motivos pessoais. Delimitei o meu foco e considerava as situações à minha volta como oportunidades de aprendizado.

Passsei a memorizar todas as palavras recentemente aprendidas, até mesmo perguntas de colegas. Adicionei estrangeiros em redes sociais para manter o contato com a língua Inglesa diariamente. Anotei frases ouvidas em filmes e séries americanas e coleí-as no meu guarda-roupa. Passsei a utilizar o máximo de contrações possíveis. Passsei a ouvir e assistir aquilo que me agradava: músicas e filmes. Comecei a repetir as histórias aprendidas no curso de idiomas e a recontá-las para a minha namorada, a qual também domina o idioma.

Eu sou um aluno bastante disciplinado. Importo-me em anotar as colocações relevantes que o professor faz em sala por uma questão estratégica (memória visual). Como já disse, procuro estar cercado por situações que me ofereçam oportunidades de aprendizado. Não era assim no 1º semestre. Logo, o que eu sou hoje, e a maneira como eu me porto hoje, difere em tudo que eu viera a ser no 1º semestre. Como uma professora certa vez nos descreveu, “éramos todos apopléticos no 1º semestre”.

A bagagem, a responsabilidade e o constructo do conhecimento que apresento hoje não se comparam àqueles que eu dispunha no 1º semestre. Hoje estou mais maduro, e com certeza me atendo mais a tudo a minha volta, absorvo mais rápido, penso mais rápido, por uma série de questões, uma delas, a habilidade com a leitura, paráfrase, e discussão de tópicos que adquiri na academia.

Em suma, dediquei-me tão compulsivamente ao aprendizado da Língua Inglesa, que até minha expressão na minha língua materna foi afetada. Meu ofício hoje demanda uma dedicação plena ao idioma e eu mantenho contato com a língua Inglesa todos os dias.

A sala de aula constrói e aperfeiçoa o professor. Sinto-me orgulhoso do esforço, pois sei que não foi em vão. Vale muito a pena viver aquilo que, para mim, tornou-se uma paixão.

Informante: S8G

NARRATIVA DE APRENDIZADO EM LÍNGUA INGLESA

Atualmente sou professora de inglês, e o caminho para este estágio não foi muito curto, nem fácil. O que me lembro em relação ao meu primeiro contato com a língua inglesa, é que ele veio através de palavras presentes em propagandas e produtos que comprávamos no dia a dia. Lembro-me de minha mãe me corrigindo quando eu dizia “Calça *Jeans*”, pronunciando exatamente como se escreve, utilizando a fonologia do português, quando ela gritava “Fala direito menina, não é '*geâns*', é '*djins*'!” Mas, aí, eu ainda não tinha noção de que as línguas eram diferentes, e que havia palavras de outras línguas em nosso cotidiano, inseridas no nosso português brasileiro, e nem a minha mãe tinha noção do por que me corrigir, pois ela não sabia que aquela era uma palavra estrangeira, mas sabia que todo mundo falava de tal maneira. Mas também me lembro de compreender alguma diferença entre “*MADE IN CHINA*” e “*MADE IN BRAZIL*” registrados em diversos produtos, por conta dos cognatos, mas sempre achava que a pessoa que tinha feito aquilo não sabia português, já que *Brasil* se escreve com *s* em português.

Nasci e cresci na cidade de Diadema, São Paulo, e o meu interesse em aprender inglês surgiu na 5ª série do ensino fundamental, quando já sabia que o mundo era repleto de lugares, repletos de línguas totalmente diferentes da nossa, e o danado do inglês, já era a língua do mundo globalizado, etc. Estudei em colégio público até o 2º ano do ensino médio. O ensino de inglês na 5ª série foi especial por ter-me esclarecido muitas coisas que antes eu não conseguia entender quando fui alfabetizada e tinha aquelas manias de criança de ler tudo quanto é plaquinha, slogan, panfleto, papel de bala, etc. Os nomes de lugares que eu costumava frequentar, como *Habib's*, ou *Mc Donald's*, entre outros coincidentemente tinham 's', finalmente descobri, na 5ª série, que não se tratava de um plural, mas sim de um possessivo. Então *Habib* e *Mc Donald* eram os nomes dos criadores ou donos do estabelecimento. Pensa na felicidade da criança! Parecia que tinha descoberto a América. (rs). Então, acredito que essa sensação de “eu sei” é a primeira mais estimulante para mim em relação ao aprendizado da língua inglesa, porque até hoje quando descubro uma coisa nova (e a gente descobre coisas novas todos os dias) fico contente, principalmente porque pode ser uma informação a mais a dar aos meus alunos, ou uma dúvida antiga que tinha. Por exemplo, descobri, esses dias, que o símbolo @, utilizado nos e-mails, corresponde à preposição AT, que entre as três mais comuns (IN, ON, AT) é a preposição mais específica que indica um período de tempo exato, ou uma localidade exata. Então faz todo sentido a construção do endereço eletrônico fulano@site.com (fulano localizado no site “tal”). Foi demais, adorei!

Depois da 5ª série, minha família e eu nos mudamos de Diadema-SP para Poções-BA, lugar de origem de meus pais, que sempre quiseram retornar para perto dos meus avós, ter um comércio, e viver uma vida menos conturbada e mais tranquila. Para os meus irmãos, que eram bem novinhos, um tinha 5 anos, o outro tinha 8, a adaptação na nova cidade foi fácil, mas para mim que tinha 12 anos de idade, e já estava super-acostumada com o barulho, com o movimento das cidades de São Paulo, com a rapidez de tudo. Então a cidade de Poções foi, e às vezes ainda é, torturante para mim. Na escola, tudo era muito, mas muito devagar, um monte de coisas que já sabia, já havia aprendido antes, em relação ao inglês, meus colegas de classe diziam nunca terem visto.

A professora, quando eu estava na 6ª série, formada em GEOGRAFIA, fez um teste de sondagem no início do ano e constatou que os alunos não sabiam o básico do básico (que na concepção dela seria o básico), o insuportável verbo *to be*, que foi o conteúdo trabalhado na primeira unidade. Lembro-me que nesse mesmo ano, vimos *cores*, *números*, *algumas preposições de lugar e direção*, mas tudo bastante fora da realidade da comunidade poçoense. Era um tédio sem remédio!

Na 7ª série, tive uma outra professora (não sei qual era a formação dela) que por acomodação, ou por achar que as aulas de inglês eram menos importantes que as outras disciplinas, repetiu todos os mesmos conteúdos que eu havia visto na série anterior. Daí ela resolveu trabalhar músicas em inglês. Foi legal, porque era, sem sombra de dúvidas, a coisa mais legal que um adolescente podia fazer na escola: escutar música, cantar, falar sobre seus gostos com outros colegas, produzir paródias, enfim, a atividade com música estimulava o prazer de estar na escola. Então a gente cantava, e depois traduzia a música como forma de avaliação. Nesse mesmo ano, a minha turma fez uma apresentação com a música “Imagine” de John Lennon, na gincana competitiva da escola. Foi um trabalho muito legal.

Na 8ª série, outra professora, de outra área, resolveu nos ensinar os conteúdos correspondentes à série. Lembro-me de ter estudado muitos verbos auxiliares, mas era tudo muito confuso, só regra, regra, regra, transformação de afirmativa para negativa para interrogativa. Como a escola tinha um projeto de leitura, os professores de todas as áreas tinham que trabalhar leitura de textos que não pertenciam à sua disciplina, mas que estavam relacionados com ela de alguma forma. Então a essa professora levou para a sala uma carta de amor escrita em espanhol que foi escrita à ela por um namorado que morava na América Central. Nossa, foi muito legal a atividade porque além de nós termos conseguido compreender a mensagem, ela fazia parte de um acontecimento real da vida de alguém. Imagino, que se uma atividade de produção de texto em inglês com o mesmo gênero fosse realizada em sala, seria muito produtivo para nós: “A letter to my boyfriend”, mas, infelizmente, nenhum dos professores fizeram atividades que relacionassem as experiências de cada aluno com produção de textos orais e escritos em língua inglesa.

Aos 15 anos, comecei um ciclo novo, o ensino médio, num colégio novo, com pessoas diferentes. E como em todo início de ano a gente sempre quer fazer alguma coisa diferente do ano anterior, pedi ao meu pai, que me matriculasse num cursinho de inglês. Meu primeiro desafio? Convencer meu pai de que aquilo era importante, que iria me ajudar a ter um emprego bom... enfim, consegui! A mensalidade era baixa, cerca de R\$45,00, mas o material didático era caro, como em todo cursinho de idioma. Mas, que bom consegui. Fiz um curso de duração de três anos, com duas horas semanais, com o método Audio-lingual.

Ninguém pode negar que o método funciona, porque eu e muita gente aprendeu a se comunicar com esse método, mas hoje quando eu me lembro da metodologia, de quantas e quantas vezes nós repetíamos a mesma sentença, até atingir o ideal de pronúncia, nooosa, era muito estressante! Ainda hoje me lembro de diálogos inteiros, que decorei, *believe it or not*. Enquanto isso, no ensino médio, não tinha nada mais BORING do que as aulas de inglês, primeiro, porque tudo que era dado na escola eu já sabia, ou havia aprendido a fundo no cursinho de idioma, segundo, a não qualificação dos professores que ministravam a disciplina, era terrível, como sempre de outra área, professores de biologia, matemática dando aulas de inglês, isso dava uma desvalorização muito grande à disciplina por parte dos alunos e professores, porque ficava parecendo que era uma coisa que não tínhamos que ter compromisso, como as outras disciplinas.

No 3º ano do ensino médio, consegui uma vaga em uma escola particular em Poções, e como sabemos, a realidade da escola particular, pelo menos quando eu frequentei, era excelente. A escola tinha uma forma diferente de trabalhar a língua inglesa. Não havia a disciplina regular, e escola tinha uma parceria com o cursinho de idiomas, e as notas dos alunos eram baseadas no desempenho avaliado pelo cursinho. Nesse mesmo ano conheci a organização de intercâmbio AFS, que também era parceira da escola, que recebia estudantes estrangeiros, e alunos bolsistas da escola tinham direito de concorrer às bolsas de intercâmbio, caso estivessem interessados.

Convencer meus pais a me inscreverem na seleção de bolsa foi outro sacrifício! “Que pai e mãe deixam seu filho de 17 anos viajar sozinho para outro país e ficar lá por um ano?” “De jeito nenhum!” minha mãe falou. Somente depois de muita conversa, de uma das minhas professoras ir lá em casa e explicar como tudo funcionava direitinho, aí eles foram cedendo... O fato é que consegui viajar e ter uma experiência fantástica no outro lado do oceano. Lá fui eu para a África do Sul.

Gente, como a coisa corre muito mais rápido quando a gente está inserido na cultura, em um contexto. Em questão de semanas, meu inglês tinha atingido um UP fantástico. Fiquei pensando no quanto tempo muita gente passa em cursinhos de inglês, quatro, cinco anos, para aprender o que eles poderiam absorver em poucos meses, por estarem totalmente imersos na língua e no ambiente cultural. A experiência intercultural permite que você não esqueça uma palavra ou expressão aprendida, pelo fato de elas terem sido adquiridas em contextos reais, em situações reais de vida, bastante diferente do que acontece na sala de aula de escolas públicas e até mesmo cursinhos, onde os conteúdos são forçados, e as conversações não são tão espontâneas.

Back to Brazil, muita coisa mudou! A readaptação ao clima, à comida, às pessoas, a pressão familiar para que eu começasse a trabalhar, tudo isso foi muito difícil. Comecei a dar aulas de inglês assim que retornei de viagem, e tive muitos aborrecimentos com isso. Imaginem uma adolescente de 19 anos dando aulas para crianças num cursinho de idiomas, sem qualquer preparo profissional? Foi a pior experiência que tive na com língua inglesa. Não bastava saber a língua para ser professora. Falei que nunca mais ia colocar meus pés numa sala de aula! Mas que destino cruel! Here I am, an English teacher! Claro que hoje estou feliz, hoje sinto maturidade e segurança para lecionar aulas de inglês, mas para atingir esse ponto, foram mais alguns anos de dedicação...

Vestibular, vestibular, e mais vestibular. Não consegui passar para os cursos que tanto queria: Língua Estrangeira ou Secretariado Executivo. Letras Modernas era minha última opção, porque já havia decidido: ensinar, nunca mais! Mas a faculdade foi uma fase extraordinária, surpreendente, que desconstruiu um tanto de crenças e preconceitos que eu tinha antes. Sabe quando a gente abre os olhos e vê que pode enxergar muito além do que acha que é capaz? A universidade oferece sim essa possibilidade! nem todos conseguem acompanhar no mesmo ritmo as aulas lecionadas em língua inglesa, já que alguns já ingressam com uma base em inglês e outros com base nenhuma. O *Grammar Dimensions* é um material de apoio excelente, embora a maior cobrança desde Língua Inglesa I a Língua Inglesa VI, por parte da maioria dos profissionais atuantes na área, seja em relação à compreensão de estruturas gramaticais, sendo menor a importância dada às atividades voltadas para as outras habilidades. Acredito que se o ensino e cobrança que são feitas em prova escrita, fossem balanceadas em todas as habilidades: *Reading, Listening, Writing e Speaking*, os alunos teriam maiores chances de serem mais proficientes em língua inglesa.

Mas, não dá para colocar a culpa toda na metodologia. Sabemos que a carga horária do curso é massacrante, e que para uma graduação em Letras Modernas, temos aulas relacionadas aos aspectos da literatura e linguística, da língua portuguesa, demais. É chato fazer essa comparação, mas é inevitável: temos cerca de dez disciplinas dedicadas à literatura brasileira e portuguesa, enquanto que apenas duas disciplinas para literatura inglesa e norte-americana. Um estudante universitário, futuro professor de inglês, chega no 5º e 6º semestre cursando apenas uma única disciplina na área de língua inglesa (o que para mim é um absurdo). Como ele pode ser tão cobrado em inglês, se a grade do curso o tortura?

Dramas a parte, as disciplinas que mais contribuíram para que tivesse uma melhora significativamente grande na proficiência em língua inglesa foram, sem dúvida, Fonética e Fonologia da língua Inglesa e Prática de textos escritos. Dentro das disciplinas de língua inglesa I à VI, muitas das atividades orais, não pertencentes ao livro didático, que envolviam aspectos da sua vida pessoal, foram as que mais ajudaram na aquisição de vocabulário, estrutura, melhora de pronúncia, tais como: o “*show and tell*”, no qual devíamos trazer um objeto e falar sobre ele, ou algum acontecimento pessoal, ou não, relacionado ao objeto; “*life line*”, que permite falar da trajetória de sua vida. Quem é que não gosta de falar de si mesmo? De contar uma história de infância, de como foi o seu casamento, decepções e momentos felizes? Essa atividade é super fantástica. Um outro momento legal, foi quando tínhamos que levar um prato e explicar sua receita, e até hoje nunca esqueci dos *Quantifiers*.

Ensinar inglês: de tudo o que fiz para melhorar a minha proficiência, essa prática foi a que mais contribuiu, e ainda contribui muito, para atingir a fluência, porque nem sempre percebemos os equívocos linguísticos em nós mesmos, mas quando estamos ensinando à alguém, eles tornam-se bastante nítidos. Hoje amo minha profissão, por conta de tudo que passei na universidade, embora, já nesse finalzinho de curso não suportamos mais assistir aulas na [nome da universidade], mas não vou dizer “Nunca mais piso meu pé aqui!” porque sei que depois de um tempo a gente sente falta desse ritmo louco de estudo, e volta para o mundo acadêmico. *See you!*

Aprendemos a importância da autonomia hoje, não espero por um teste para ter motivação para estudar. Fiz assinatura de revistas em inglês, daí ouço e depois leio as reportagens. Assisto a meus programas e estudo para dar aula, mesmo aqueles assuntos gramaticais para iniciantes, pois um estudante pode não ser um professor, mas todo professor deve ser um eterno estudante.

Informante: S8L

Meu processo de aprendizagem de língua inglesa

Desde a minha infância, meus pais desejavam que eu aprendesse uma língua estrangeira, especialmente a língua inglesa. Contudo, em minha cidade não havia nenhuma escola particular de ensino de línguas e no sistema educacional público os alunos só começavam a “estudar” inglês a partir da 5ª série (6º ano). Pelo fato de apresentar um bom desempenho em língua portuguesa, com facilidade em me expressar na escrita, meu primeiro contato com o inglês não foi frustrante, pelo contrário, passei a ter mais afinidade com essa disciplina do que com minha própria língua materna.

Na quinta série do ensino fundamental, me lembro de que o primeiro assunto a ser dado foi o verbo “*to be*”, como de costume até hoje na maioria das escolas públicas. Estudávamos esse assunto durante todo o ano e a professora acrescentava os “dias da semana”, “meses do ano”, “objetos da sala de aula”, “frutas”, “animais” etc, porém, a dificuldade maior era a falta de material didático, sendo todos os assuntos explanados no quadro a giz e tínhamos que escrever tudo no caderno. Durante todo o ensino fundamental víamos os mesmos assuntos, transmitidos da mesma forma, sem muito incentivo da parte das professoras e assim as aulas eram cansativas e havia pouco rendimento.

Volta e meia a professora passava um trabalho para apresentarmos uma pequena conversação que era decorada, ou uma apresentação de uma música. Um dos trabalhos que mais gostei no ensino fundamental foi a confecção de um dicionário ilustrado, no qual devíamos colar figuras de animais, frutas, objetos e escrever o

nome referente ao lado de cada figura em inglês. Isso fez aumentar o meu vocabulário, ao memorizar os nomes por meio da parte visual.

Já no ensino médio, a professora fez revisões do que foi visto no ensino fundamental (verbo “*to be*” principalmente) e trabalhou os tempos verbais da mesma forma pela qual estávamos acostumados a estudar: assunto no quadro (a pincel), explicação, exercícios, teste e prova. A professora explicava muito bem, mas como estávamos no ensino médio, nos preparando para o vestibular, seria muito melhor se estudássemos textos com interpretação. Algumas vezes a docente passava pequenos textos para traduzi-los, mas não os explorava para a compreensão mútua. Enfim, terminamos o terceiro ano do ensino médio sem uma preparação adequada para ler um enorme texto em inglês e interpretar questões escritas nesta língua, como são as questões do vestibular.

Apesar de todo esse quadro defeituoso de ensino de língua estrangeira, resolvi prestar vestibular para Letras Modernas porque sempre sonhei em aprender a língua e a me comunicar nela, tal como era o desejo de meus pais. Por mais que uma colega que havia desistido do curso me incentivasse a fazer o mesmo, enfatizando que as aulas eram impossíveis de se compreender, uma vez que eram todas em inglês, eu estava determinada a enfrentar toda e qualquer dificuldade para aprender a língua.

O primeiro semestre foi realmente um choque, porque os únicos alunos que compreendiam alguma coisa eram aqueles que estavam em algum curso particular de língua inglesa, no qual não tive oportunidade de ingressar anteriormente pelo fato de não haver nenhum em minha cidade. Tive que fazer prova final, e depois desta péssima experiência decidi entrar em um cursinho para me “acostumar” com a língua e poder acompanhar melhor as aulas na universidade.

Os dois primeiros semestres foram, então, os mais difíceis, muitas disciplinas e porque eu não conhecia cerca de 95% das palavras da gramática e nem entendia a fala dos professores, por isso gastava um bom tempo com o dicionário para traduzi-las e escrever a tradução na própria gramática.

Hoje, como estudante do 8º semestre, posso afirmar que tenho obtido um bom desempenho no processo de aprendizagem, principalmente na parte escrita, a qual, como disse inicialmente, tenho maior facilidade em me expressar, tanto em língua materna quanto em língua inglesa. Esse desempenho deve-se ao número pequeno de alunos na sala e ao contínuo esforço que dedico para a aquisição da língua, pois de nada vale estudar somente no momento da aula e não praticar em outras situações. A partir do momento que comecei a estudar inglês, passei a compreender que essa atividade vale para a vida profissional e pretendo *keep on studying hard*.

Informante: S8J

Aprendendo a língua inglesa

Nunca tive muito interesse em língua inglesa na escola, porém sempre tive boas notas. Lembro-me que na 8ª série consegui fechar o ano com 10 pontos em todas as quatro unidades. No entanto, eu jamais imaginava que escolheria no futuro um curso que focaria justamente o ensino de língua inglesa.

No ensino fundamental me recordo mais da 8ª série – não porque foi o ano em que eu fechei com a nota máxima, mas por causa dos bons professores e da agitação deste ano. Digo professores porque, só neste ano, tivemos três professores de inglês por conta de demissões, mudanças etc.

Dentre esses três, lembro-me muito bem da professora Rose, que mais me motivou no aprendizado da língua. As suas aulas eram sempre divertidas e ela era uma senhora bem simpática e simples. Não era do tipo que inibia a turma, deixando-nos com medo de perguntar alguma coisa. Ela sabia muito bem como corrigir o aluno sem que ele se sentisse burro em relação aos outros ou ao conteúdo da disciplina.

Me lembro de uma aula dela sobre “*Tag questions*”; até hoje tenho as anotações do quadro. Este dia foi muito divertido porque ela fazia questões usando exemplos reais da vida dos alunos. Todos participavam, perguntando uns aos outros e, até mesmo os mais conversadores do fundão, acabavam se envolvendo na aula. Ela muito legal. Para cursar o ensino médio tive de deixar Macarani – onde eu estava morando já há seis anos – e retornar para a minha cidade natal, Itapetinga. No ensino médio, o inglês já não foi tão marcante na minha vida escolar quanto foi na 8ª série. Lembro-me que o professor era um senhor muito legal também, mas que tinha um apego excessivo ao trabalho com tradução. No início do ano ele passava um módulo enorme para trabalharmos durante todo o ano – nunca dava tempo de estudar nem a metade do módulo. Todas as suas aulas eram baseadas neste módulo, que era muito chato, porque tanto o vocabulário quanto as atividades eram complexos e cansativos. Não havia muita motivação e nem uma abordagem prática da língua na sala de aula. Estudávamos a estrutura, memorizávamos novos vocabulários e tempos verbais e nos preparávamos para fazer a prova escrita no final da unidade. O meu interesse pelo inglês, que já não era muito, começou a diminuir cada vez mais.

Antes de terminar o ensino médio, comecei a trabalhar como garçom no restaurante mais visitado da cidade. No meu último ano do ensino médio tive que conciliar o trabalho, o serviço ao exército e o cursinho pré-vestibular. Minha rotina era terrível. Eu saía de casa por volta da 4:30 e só retorna às 22:30. Porém este ano (2006) muito contribuiu para, digamos, a retomada do inglês na minha vida.

No restaurante atendíamos pessoas de todo tipo. Como o restaurante era um dos cartões postais da cidade, era inevitável o contato com estrangeiros no atendimento. Eu sempre soube que ser garçom não era muito fácil, mas nunca imaginava que eu passaria por tudo o que passei. Dentre os gringos que frequentavam o restaurante, lembro-me de dois empresários japoneses, que estavam analisando a possibilidade de instalar em Itapetinga uma usina de cana-de-açúcar. A primeira vez que eles foram lá, chegaram sem o intérprete, que chegou atrasado, quando nem tinha mais graça. Meus colegas, que também não sabiam nada de inglês, e muito menos de japonês, me empurraram para atender os gringos. Mais uma vez, o mico sobrou para mim. Nunca vou me esquecer do vexame!

A primeira coisa que eles perguntaram eu entendi: “Do you speak English?”. E foi a única coisa que eu soube responder: “No”. Daqui pra frente foi só tristeza. Nem gosto de lembrar... Mas eles facilitaram, porque só queria beber alguma coisa. O que eu fiz? Peguei todas as latas de refrigerantes do freezer, coloquei na bandeja, e fui mostrar pra eles, para que eles escolhessem lá na hora. Final da história: o intérprete demorou tanto que os nossos clientes japoneses queriam logo comer, mas não havia no restaurante sequer um garçom competente para atendê-los. O que eles fizeram? Foram até o balcão, chamaram o gerente, e, de alguma maneira, o chefe entendeu que eles queriam entrar na cozinha. A permissão foi concedida e, estando lá, eles foram direto para as panelas de barro e para o fogão fazer sua própria comida – uma sopa esquisita de alface, cebola, pimentão e ovo. Até mesmo lá dentro foi uma dificuldade terrível para ajudá-los com os temperos e condimentos de que necessitavam.

Foi exatamente neste dia decidi tomar vergonha na cara e aprender a falar inglês. Neste mesmo restaurante eu conheci os diretores do CCAA de Itapetinga, que sempre me incentivam e ressaltavam a importância de se aprender o inglês, principalmente em uma profissão como a minha.

Prestei o vestibular nos dois anos seguintes, mas só passei na minha terceira tentativa, para o curso de letras modernas. Na prova do vestibular optei por espanhol como língua estrangeira, porque até então não sabia quase nada de inglês. Eu estava mesmo decidido a aprender esse idioma, e assim, parti para Vitória da Conquista, onde estou hoje terminando o curso e muito mais tranquilo e preparado em relação ao uso do inglês.

No início da graduação eu usei como estratégia o que tinha aprendido muito bem com o meu professor do ensino médio: perdi várias noites traduzindo toda a gramática para poder acompanhar as aulas. Logo recorri a um cursinho de idiomas, que, infelizmente, não pôde me ajudar muito, porque eu precisava de um suporte para acompanhar o inglês da universidade e lá eu estava começando a aprender o alfabeto. Só fiquei dois semestres e decidi estudar por mim mesmo. A segunda gramática já não tem tantas anotações de vocabulário assim.

Hoje estou feliz e satisfeito com os resultados da aprendizagem do inglês. Como desde a época de garçom eu comecei a cultivar o desejo de ser um dia um professor de inglês numa escola de idiomas, hoje estou realizado por estar iniciando monitoria em duas escolas, sendo que uma delas é o CCAA, cujos diretores de Itapetinga proporcionaram-me uma motivação especial.

Com a maturidade é diferente, e mais do nunca eu compreendo que toda a aprendizagem que eu deseje depende exclusivamente da minha responsabilidade em alcançá-la. E, para isso, os professores são peças fundamentais.

Olhando para trás muito me alegro pelos momentos difíceis, temores, desafios, tantas noites perdidas, sacrifícios que tem valido a pena cada dia mais.

APÊNDICE F – DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS DE LÍNGUA INGLESA E RESPECTIVAS CARGAS HORÁRIAS AO LONGO DOS SEMESTRES

DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA POR DISCIPLINA	
1º Semestre Língua inglesa I (60h)	CH total: 60h
2º Semestre Língua inglesa II (60h)	CH total: 60h
3º Semestre Língua inglesa III (60h) Didática da linguagem – língua portuguesa e língua inglesa (75h)	CH total: 135h
4º Semestre Língua inglesa IV (60h) Metodologia do ensino fundamental de língua inglesa (60)	CH total: 120h
5º Semestre Língua inglesa V (60h) Fonologia da língua inglesa (60h) Estágio pesquisa – língua portuguesa e língua inglesa (90h) Metodologia do ensino médio de língua inglesa (60h)	CH total: 270h
6º Semestre Língua inglesa VI (60h) Produção de texto em língua inglesa (60h) Literatura inglesa (60h) Estágio extensão – língua portuguesa e língua inglesa (90h)	CH total: 270h
7º Semestre Tradução (60h) Literatura norte-americana (60h) Introdução à linguística aplicada (60h)	CH total: 180h
8º Semestre Expressão oral (60h) Estágio regência ensino médio em língua inglesa (90h) Optativa 1: Prática de compreensão auditiva (60h) Optativa 2: (60h) Optativa 3: (60h)	CH total: 330h
Carga horária total	CH total: 1.425h.

APÊNDICE G – NOTAS DE CAMPO

Observações no primeiro semestre

1º dia: 17 de julho de 2012: aulas 1 e 2

Disciplina: Língua Inglesa I

Horário: 14:40 – 16:30

Professora Suria

14:40 - A professora chega pontualmente, mas não há alunos em classe.

14:45 chega o primeiro aluno.

14:48 chegam S1B, S1I, S1G, S1J e S1S.

Atividade de aquecimento da aula:

P: *How are you, kids?*

S1I: *Tired.*

P: *What have you done to be so tired?*

S1I: Estou com a garganta inflamada.

P: *You have a sore throat! Did you have any medicine? Tea? Lemon?*

S1I: Cebola com sal [...].

Em seguida, a professora faz a leitura de um texto intitulado “*Edible insects*” e pede para os alunos ouvirem cuidadosamente.

Atividade de compreensão oral, repetindo a leitura várias vezes pela dificuldade dos sujeitos compreenderem o texto lido.

Conselhos da professora em LM: “Se não se esforçarem agora no primeiro semestre vão sentir dificuldades nos 3º e 4ª semestres”. Sugeriu *sites*, como por exemplo, o “*livemocha.com*” para que os alunos estudassem e praticassem a língua. Falou sobre o pouco tempo que eles têm durante as aulas para sanar as deficiências linguísticas que eles têm nas quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever).

Situação conflituosa: começa a percepção acerca do papel estudantil nesse processo, mas ainda não conseguem ter uma postura diferente.

Terminada a atividade com o texto “*Edible insects*”, a professora perguntou para a classe “*Did you do the homework?*” sobre “*Amish People*”, do livro-texto “*Grammar Dimensions 1*”.

Quatro sujeitos participantes da pesquisa fizeram a atividade, somente S1G não a fez. Suria volta a sua atenção para ele e demais alunos que não fizeram a tarefa e, em seguida, disse: “Vocês não conseguem responder ao exercício porque não leram o texto em casa”, e voltou a acentuar a importância do estudo extraclasse.

Terminado esse exercício, a professora começou uma nova lição do livro-texto sobre os tópicos gramaticais “*some e any*”. “*Who would like to go to the board and explain about the difference between some and any?*”. Todos ficaram calados. Depois de um período de silêncio, para “quebrar o gelo”, a professora disse em português: “Eu já falei que não dou ponto para ninguém, mas que tiro”. Todos riram. O silêncio continuou. A professora, então, perguntou “*Who studied at home?*” “vocês se lembram de que eu sempre peço para que estudem a lição antes do dia da explicação, para que tenham mais facilidade e familiaridade com o tópico gramatical no dia da aula? *So, who studied at home?*”

Três responderam que tinham estudado (S1S, S1I) e uma aluna não voluntária da pesquisa. A professora repetiu a pergunta e acrescentou algo: “*Who would like to go to the board and explain about the difference between some and any? You’re learning how to teach English. You have to practice*”. O silêncio continuou! S1S se voluntariou.

A professora pediu para que abrissem o livro na página 74 e, paralelamente, mostrou seis gravuras, sendo cada uma de uma pessoa diferente. Na referida página, eles iriam encontrar a descrição de cada uma das pessoas.

Em seguida, Suria apresentou uma revista, edição da “*Veja*”, com uma foto do apresentador global Luciano Hulk. Ela descreveu o apresentador sem que os alunos soubessem de quem ela falava. Após a descrição, tentaram adivinhar o nome dele. Ela fez isso com vários outros artistas famosos, bastante conhecidos na mídia brasileira.

A professora encontra muita dificuldade para conseguir a participação do aluno. Alunos passivos, silenciosos.

Dificuldade dos sujeitos em se expressarem na LI:

S1I: *Tired.*

P: *What have you done to be so tired?*

S1I: Estou com a garganta inflamada.

P: *You have a sore throat! Did you have any medicine? Tea? Lemon?*

S1I: Cebola com sal [...].

Eles acabaram de ter duas aulas de literatura brasileira antes. Dupla habilitação (português/inglês) prejudicando o sujeito na questão do tempo de deslocamento, bem como em relação ao tempo que a professora necessita em sala para conseguir que os alunos concentrem na língua inglesa.

Desânimo nas faces dos informantes para atividades voltadas para a gramática.

Animados para a atividade a partir da foto de um apresentador de um programa de televisão, bem como vários outros artistas famosos, bastante conhecidos na mídia brasileira. Houve a quebra do silêncio.

A professora Suria percebe problemas em relação ao livro texto adotado e as reais necessidades dos alunos. Ela complementa o material didático com atividades relacionadas à vida dos alunos ao apresentar atividades com exemplos de pessoas reais e não somente com personagens do *Grammar Dimensions*.

A professora perguntou para S1B *“How old are you”*. Ele responde *“I have nineteen”*.

2º dia: 19 de julho de 2012: aulas 3 e 4

A aula 3 começou com 7 alunos.

A professora retomou o texto *“Edible insects”* e perguntou para os alunos se eles o leram em casa, como se segue:

P: *Did you read the text “Edible insects” at home? What vocabulary did you learn?*

S1B: Eu não sabia o que era *“snack”*.

S1J: Eu não sabia o que era *“grasshopper”*.

S1S: Eu não sabia *“cricket”*.

P: *Did you look up for snack?*

S1S: Yes, *“merenda”*.

P: *Did you look up for grasshopper?*

S1B: Yes, *“gafanhoto”*

P: *Did you look up for cricket?*

S1J: Yes, eu não sabia que era grilo.

Além de trabalhar com o vocabulário, a professora revisou a estrutura do texto. Fez perguntas para os alunos sobre o plural dos substantivos encontrados no texto.

Suria avisou que deixaria uma história, *“A bela adormecida”*, na pasta da Xerox, para que eles a reproduzissem para uma leitura posterior.

Suria incentivou a prática da escrita em língua inglesa com a proposta de uma redação intitulada *“My dream life”*. Somente S1G não fez o exercício proposto.

Aula 4: A professora pediu para os alunos estudarem previamente em casa, como forma de terem maior participação em classe. Assim, Suria perguntou: *“Did you take a look at lesson 6? What is it about?”*. Somente um informante (S1J) estudou a lição em casa. S1J respondeu: *“I learned the plural of this... these, and the plural of that...those”*. A professora retomou aquela fala, em português, sobre a importância de se estudar previamente em casa. Retomou também a questão sobre a necessidade de se estudar em casa e sugeriu um novo site (www.engvid.com)

No final dessa aula, quando questionados por Suria sobre dúvidas, eles ficaram em silêncio novamente. Tarefa de casa: apresentação de uma piada.

Suria avisou que as correções de itens gramaticais, o gabarito dos exercícios seria disponibilizado nos computadores do laboratório. Os sujeitos não gostaram da idéia e pediu para que ela corrigisse com eles em classe mesmo.

Observações no terceiro semestre

1º dia: 17 de julho de 2012: aulas 1 e 2

Disciplina: Língua Inglesa III

Horário: 14:40 – 16:30

Professora: Suria

A professora entrou em sala pontualmente às 14:40, mas os três primeiros informantes (S3Ev, S3Wa e S3El) chegaram com um atraso de 15 minutos.

14:55. Ela cumprimentou os alunos. S3wa: “Qual é a diferença between *could* and *could be*, professora?”. ..“And *be* e *to be*?”. A professora “*Be* é o nome do verbo e *to be* é o verbo no infinitivo”.

15:00, mais cinco alunos chegaram juntos e, entre eles, mais dois informantes (S3R e S3Wi). Os demais alunos foram chegando um a um.

A professora: “*How many times did you listen to the story?*”. Suria se referia a uma atividade proposta para a turma um mês antes. *site* “<http://www.manythings.org>” Atividade “*to build a fire*”. (<http://www.manythings.org/listen/ckmp3-fire1.html>). S3Ev: “Não entendi algumas coisas” Professora: “*Are you ready for the activity today? You were supposed to do this activity two weeks ago*”. Suria avisou, em língua portuguesa, que a avaliação seria realizada, nesse mesmo dia, nos trinta minutos finais da segunda aula. Somente S3ev e S3Wa estudaram. Os outros queriam o adiamento da avaliação.

Início de uma atividade de conversação. “*Did you have a good weekend?*” Mas ninguém se voluntariou.

Suria realizou um exercício de compreensão oral: “*Silvia’s Letter to a Friend*”. *Handout* com doze gravuras sequenciadas de acordo com o assunto da carta. A professora: “*Don’t you dare to copy the text because this story is too easy for Língua Inglesa III*”. A professora finalizou dizendo em português que esse exercício foi feito como um treino para o próximo texto que eles deveriam trabalhar no *Grammar Dimensions*. Suria finalizou, afirmando que “o texto do livro não é tão simplificado como este, mas a *little beyond*”.

Dando continuidade à aula, Suria iniciou uma nova lição sobre o *simple past* e o *past progressive*. A professora pediu para os alunos abrirem os seus livros na página da lição e falou em inglês: “*I told you to read the lesson at home. I also told you that I would ask you questions. Did you read? Study the lesson?*”.

Suria pediu para os informantes estudarem a lição com antecedência como uma forma de nivelá-los e também estimular o estudo extraclasse.

Solicitou voluntários para darem um exemplo no quadro sobre o tempo verbal “passado contínuo”. Silêncio total... S3Ev se voluntariou e escreveu no quadro “*I was sleeping in the class*”.

P: *Explain it to us.*

S3Ev: Quero explicar em português.

P: Explique.

S3Ev: Não sei.

P: Você disse que não sabia explicar em inglês.

S3Ev: Não sei explicar.

Suria começa a sua explanação sobre a lição 6, partindo dessa frase da estudante.

Continua a mesma postura de passividade, na qual esperam pela explanação da professora. Suria tenta ajudar na mudança dessa cultura de esperar tudo da professora, usando a estratégia pedagógica de interação, que nomeia cada aluno diretamente, buscando o diálogo. Por exemplo, quando a professora escreveu no quadro o verbo “*called*” e perguntou “*How do I know that the verb is the past tense? “Can you give me an example of an irregular verb?”*”. Com perguntas desse tipo, Suria vai conseguindo, com muita paciência, a interação em classe.

Eles não sabiam que no final do livro havia a tal lista de verbos. Percebendo isso, a professora pediu para que abrissem o livro, na página específica e olhassem a lista. Ela reforçou, em língua portuguesa, que eles não estavam fazendo a parte deles, ou seja, não estudam a lição de antemão e nem mesmo têm intimidade com o livro. Os sujeitos não terem essa intimidade com o próprio livro-texto.

Continuando a sua explanação, com algumas perguntas projetadas no quadro:

What did you do yesterday?

What did you do Friday night?

Where were you Saturday morning?

What did you do to celebrate your last birthday?

How did you learn to speak English?

Últimos trinta minutos da aula: avaliação sobre o texto “*to build a fire*”, que consistiu em 7 perguntas. S3Wi não leu o texto em casa, baixou o texto “*to build a fire*” para consulta na tentativa frustrada de cola.

A professora Suria necessita repetir aquelas mesmas recomendações feitas na turma do 1º semestre para enfatizar que os sujeitos devem se dedicar mais ao estudo do idioma. Sobrecarga de disciplinas.

2º dia: 19 de julho de 2012: aulas 3 e 4

A professora iniciou a aula solicitando os textos que os alunos deveriam ter produzido em casa, com base no “*Silvia’s letter to a friend*”. Ninguém fez. Suria enfatiza novamente que eles não poderiam limitar os seus estudos somente à sala de aula e falou de novo sobre a importância do estudo extraclasse.

Atividade “*Silvia’s letter to a friend*” realizada em duplas.

Novo tópico gramatical: presente perfeito (*present perfect*) x passado simples (*simple past*), a professora, assim como no primeiro semestre, não se limitou ao que se encontra no livro-texto.

Atividade paralela ao livro-texto “*Do you have a good memory?*”. E a segunda, “*Are you a good witness?*”.

<p>What do you remember? How many people were there? Where were the people? What was the bank robber wearing? What was the bank robber holding? What color was his hair? What was covering the bank robber’s face? What was the bank manager doing? What was the bank teller doing? (...)</p>

Somente depois de toda essa introdução, com a prática do ouvir e do falar dos estudantes, a professora projetou os *slides* referentes à lição 6 (*present perfect* e *simple past*), do livro *Grammar Dimensions*, e explicou o conteúdo gramatical.

A professora Suria, percebendo a falta de base dos estudantes como um todo, sentiu a necessidade de enfatizar que os eles não poderiam limitar os seus estudos à sala de aula, sugerindo *sites* para que os alunos pudessem praticar língua.

O sujeito S3Wi disse para o colega “*I am blue today*”, enfatizando que estava muito alegre.

Observações no quinto semestre

1º dia: 05 de julho de 2012: aulas 1 e 2

Disciplina: Língua Inglesa V

Horário: 16:30 – 18:10

Professora: Carla

A professora entra na sala, pontualmente às 16:30, cumprimenta os alunos e escreve no quadro:

(1) *Check homework – Unit 4 PASSIVE*

(2) *Check out semantic chart by Lewis*

A aula começa com a correção de exercícios gramaticais da quarta unidade do livro *Grammar Dimensions* sobre a voz passiva. Carla sentou-se próxima aos alunos. Formato de “U”. A maioria dos alunos já estava em classe.

Correção de exercício é um momento de interação professora-alunos.

Todos os informantes fizeram a atividade para casa e estavam prontos para o momento da correção.

Cada aluno leu uma questão e a respondeu.

P: “*In question 8. The answer is... or ...? What do you think?*”. Carla ia além da proposta do livro e sempre acrescentava um “por que?”. “*Did you choose ‘get passive’ or ‘be passive’? Why?*”.

As correções de exercícios do *Grammar Dimensions* tomam bastante tempo da aula. Alguns sujeitos já se arriscam na interação com a professora, outros nas suas posturas de silêncio ainda não, por não conseguirem se arriscar na língua-alvo.

Todos os cinco sujeitos (S5Elm, S5Elv, S5G, S5Jac e S5Jan) se mostraram interessados na aula e todos eles fizeram, em casa, as atividades propostas pela professora.

S5Elm e S5Elv esperavam sem iniciativa quando a professora pedia voluntários ou pedia para problematizar algo sobre o exercício. Situação conflituosa. P: “Vocês estão muito quietas”. Informantes com postura de passividade.

Carla trabalhou uma atividade que se encontrava no final da unidade quatro do *Grammar Dimension*. Escrita sobre lugares como a *Estátua da Liberdade*, a *London Bridge* etc. A professora reestruturou esse exercício do livro.

Em seguida, a professora fez uma revisão do conteúdo da unidade, “*time, tense and aspect*”, e usou um quadro para a explanação do assunto, como forma de complementação ao *Grammar Dimensions*.

Atividade com a imagem da cartomante. Criar uma piada. Para comparar a piada original.

O número menor de alunos em sala de aula ajudou na interação professora-alunos por proporcionar um atendimento mais individualizado, quando, por exemplo, a professora Carla “puxava” a atenção dos sujeitos e alunos como um todo para as atividades propostas e assim, tinha a oportunidade de conhecer os seus alunos, suas origens e suas preferências, ao discutir aspectos interculturais em classe.

A professora comentou sobre as cinco tarefas que os alunos deveriam realizar, em casa, para a próxima aula: piada, mais quatro exercícios do livro texto.

Aviso: próxima aula no CAALE/laboratório de línguas.

2º dia: 10 de julho de 2012: aulas 3 e 4

13:00 a professora já se encontrava na sala 1 do CAALE preparando o quadro com a apresentação da Lição 5: *Modals*. 13:05 entrou em classe o primeiro informante (S5J). Os demais chegaram a partir das 13:15.

Revisão do conteúdo da aula anterior, gancho com a aula atual. Carla ministra a aula com o uso de gráficos, em forma de pizza, desenhados no quadro.

S5Jan fala para S5Jac: “fica mais fácil de aprender assim”, referindo-se aos gráficos desenhados no quadro pela professora e a relação que Carla fez com exemplos da vida deles, para mostrar porcentagens, probabilidades e possibilidades.

Segunda aula do dia 02 (10 de julho de 2012)

S5Elm e S5Elv dificuldade em interagir com a professora Carla, caracterizando uma relação conflituosa.

Carla pediu para eles deixarem a sala 1 e se dirigirem para a sala 2, dentro do CAALE. Ela explicou que além da correção dos exercícios, eles teriam tempo suficiente para explorarem as atividades que se encontravam nos arquivos dos computadores.

A professora incentivou o autoestudo. Quando terminaram essa tarefa, foram incentivados a procurarem atividades novas nos computadores para que pudessem se familiarizar com as várias atividades deixadas para eles pela coordenação do CAALE.

Todos os informantes desta pesquisa tinham informações sobre o funcionamento e objetivos do CAALE. Assim, eles foram para a sala de computadores e checaram os seus exercícios. Observei interação com colegas.

A professora chamou o sujeito S5Elm, dizendo “*come here*”, e ele respondeu “*I am going, teacher*” ao invés de “*I’m coming*”.

Carla enfatiza que os sujeitos devem se dedicar mais ao estudo do idioma.

Os estudantes encontram-se interessados no aprimoramento da língua. Não observei discussões acerca do papel dos sujeitos como futuros professores.

Observações no oitavo semestre

1º dia: 05 de julho de 2012: aulas 1 e 2

Disciplina: Prática de compreensão auditiva (PCA)

Horário: 13:00 – 14:50

Professora: Jenny

Todas as aulas de PCA ocorrem no CAALE, pela especificidade dessa disciplina

A professora entrou em sala cinco minutos antes do horário da aula, às 12:55, mas o primeiro aluno, S8B, só chegou às 13:15. A professora pediu para S8B preparar o equipamento necessário para a sua apresentação (*Challenge*) que consistia em deixar o áudio no ponto certo.

A escolha do áudio seria livre. O aluno definiria o estilo, a extensão e o nível de dificuldade do *challenge*. A atividade seria desenvolvida em casa e apresentada em sala. Durante a apresentação, o grupo deveria contribuir para a complementação de informações, do tipo *fill in the gaps*, que porventura não tivessem sido registradas pelo proponente da atividade.

Às 13:25, a professora pediu para S8B iniciar a sua apresentação, ministrada totalmente em língua inglesa, assim que a segunda aluna (S8G) entrou em sala. Enquanto S8B desenvolvia o seu desafio, seus colegas iam chegando um após outro.

S8B acessou um vídeo do *You Tube* e antes de começar a sua apresentação explicou, em inglês, o porquê da escolha daquele seu *challenge*, que consistia em um comercial sobre a série americana intitulada *Kyle X Y at comic com*. O sujeito também entregou um *handout*, com a transcrição, para os colegas e para a professora, com algumas partes em branco, que ele não conseguiu preencher e pediu para que a turma o ajudasse nesse momento.

A professora encontrava-se sentada junto aos alunos. S8B estava sentado à frente, assumindo o papel do professor. A cada frase ou palavra que ele não conseguia transcrever em casa, ele pedia para que os colegas tentassem ajudá-lo no preenchimento dos espaços vazios e, quando não conseguiam, olhavam para Jenny, solicitando por ajuda.

S8F apresentou para a classe um *website* chamado *Godvine.com*, de onde retirou um poema, um tipo de *rap*, versando sobre Jesus Cristo versus religião. A maneira como S8F desenvolveu a sua atividade foi similar à realizada por S8B. A diferença é que ele não distribuiu um *handout*, preferindo mostrar a letra do *rap* projetada no quadro. vocabulário '*facade*'.

S8G apresentou no dia anterior "*challenge*" de S8G consistiu na apresentação de uma canção. De acordo com Jenny, foi um momento agradável em classe, pois os alunos gostam muito do estudo da língua inglesa por meio da música.

S8L fez um recorte, de quatro minutos, de um vídeo com a narração de um jogo de futebol. Ele mencionou, em língua inglesa, que apesar de gostar de futebol, não conhecia o vocabulário relacionado a esse tema em inglês. Vocabulário: *friendly game, shot, forward, goalkeeper, defender, back, striker, substitute, referee, commentator, extra time*.

A professora terminou a aula alertando os alunos sobre a importância da pontualidade.

Os sujeitos já demonstram ter uma postura de professor. Eles se posicionavam a frente da sala, tomando o lugar da professora Jenny, não somente em relação ao espaço físico, mas incorporando o papel da docente.

2º dia: 10 de julho de 2012: aulas 1 e 2 (oitavo semestre)

A aula iniciou-se às 14:40. A maioria dos alunos havia chegado pontualmente, (S8G, S8B e S8L). Jenny iniciou a aula com a projeção de uma canção no quadro. Jenny projetou a letra completa no quadro, colocou a música "*someone like you*" da cantora Adele e ficou observando os alunos. Eles conversavam, alguns em inglês e outros em português, sobre os seus erros e acertos. Momento de interação, fazendo uma autoavaliação sobre a sua compreensão auditiva no dia do exame. A reação dos estudantes foi bastante entusiasmada: "*I love this song*" (S8L). "*Me too*. Eu imprimi a letra para mim" (S8G).

Em continuidade às apresentações da atividade "desafio", o último sujeito a se apresentar foi S8J, que escolheu uma cena do filme "*Facing the giants*". S8J disse, em inglês, ter escolhido, a princípio, outra atividade, mas que não se tratava de em um desafio. Por isso, ele decidiu substituir por outra que fosse realmente um *challenge* para ele.

Com a atividade "*Challenge*" os sujeitos se mostraram com fluência suficiente para se expressarem na língua inglesa. Eles se mostraram responsáveis por sua aprendizagem.

Terminada a atividade "*challenge*" de todos os estudantes, Jenny iniciou um novo exercício, que consistiu na apresentação, dos alunos, de uma atividade intitulada "termine a história". "Um forasteiro na cidade" ("*Stranger in town*")

Segundo Jenny, em aulas anteriores, ainda de acordo com Jenny, ela usou essa peça como prática de compreensão auditiva – objetivo principal da disciplina. Para tal, ela precisou de quatro aulas para trabalhar toda a história em classe. Como a narração do áudio é dividida em quatro atos, em cada aula ouvia-se apenas um áudio. Ouvir a história toda em um só dia tomaria o tempo das duas aulas (geminadas) e tornar-se-ia cansativa a realização de tantas horas de atividade de compreensão auditiva com um único áudio. Assim, ela alternou com outras atividades e aguçou a curiosidade dos alunos para o próximo ato da peça.

S8J se voluntariou para ser o primeiro. Ele se levantou e encaminhou-se à frente da classe, tomando o lugar da professora. S8J trouxe o seu final da história gravado em áudio no seu celular. Ele gravou o áudio com a utilização de alguns efeitos especiais, isto é, ele intercalou a sua fala com diferentes sons: passos, gritos e risadas, o que tornou esse momento da aula muito divertido.

S8G preferiu ler o seu texto, escrito no caderno. Todos ouviram o final da história de forma entusiasmada e prestando bastante atenção à leitura de S8G. É interessante destacar que, no final da

apresentação, além de aplaudirem o colega, eles incentivam dizendo “*very good*”, “*very creative*”, e assim por diante, sempre com palavras encorajadoras.

A aula terminou com a apresentação de S8L, com o uso de seu *tablet*. Os colegas tiveram a mesma reação de encorajamento pelo trabalho de S8L.

ANEXOS

ANEXO A – MEMORANDO COM RESPOSTA DO DIRETOR DO DELL

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Departamento de Estudos Linguísticos e Literários - DELL
Fone: (77) 3424-8659 – delluesb@gmail.com



Memorando DELL 428/2012

Vitória da Conquista, 19 de julho de 2012.

À
Prof^ª. Giêdra Ferreira da Cruz
UESB/VC


Prezada Senhora,

Informamos que os membros da Área de Línguas Estrangeiras e Literaturas (ALEL) autorizaram V.S^ª. a observar as aulas das seguintes disciplinas:

1. Língua Inglesa I - [redacted]
2. Língua Inglesa III [redacted]
3. Língua Inglesa V - [redacted]
4. Prática de Compreensão Auditiva - [redacted]

Lima

Atenciosamente,


Prof. Dr. Jorge Augusto Alves da Silva
Diretor do DELL

ANEXO B – CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DO SINGING ALONG

Singing Along

1º Encontro

Instrutor: Prof^a. [NOME DA PROFESSORA]

Língua-alvo: Língua Inglesa

Data: 10 de maio de 2012

Horário: 9h da manhã

Local: CAALE/Laboratório de Línguas Estrangeiras

Coordenadora: Prof^a. [nome da coordenadora]

Inscrições e mais informações: CAALE/Laboratório de Línguas Estrangeiras.

ANEXO C – CANÇÃO “SOMOS QUEM PODEMOS SER”¹⁴

Um dia me disseram
Que as nuvens não eram de algodão
Um dia me disseram
Que os ventos às vezes erram a direção

E tudo ficou tão claro
Um intervalo na escuridão
Uma estrela de brilho raro
Um disparo para um coração

A vida imita o vídeo
Garotos inventam um novo inglês
Vivendo num país sedento
Um momento de embriaguez

Nós
Somos quem podemos ser
Sonhos que podemos ter

Um dia me disseram
Quem eram os donos da situação
Sem querer eles me deram
As chaves que abrem essa prisão

E tudo ficou tão claro
O que era raro ficou comum
Como um dia depois do outro
Como um dia, um dia comum

A vida imita o vídeo
Garotos inventam um novo inglês
Vivendo num país sedento
Um momento de embriaguez

Nós
Somos quem podemos ser
Sonhos que podemos ter

Um dia me disseram
Que as nuvens não eram de algodão
Um dia me disseram
Que os ventos às vezes erram a direção

Quem ocupa o trono tem culpa
Quem oculta o crime também
Quem duvida da vida tem culpa
Quem evita a dúvida também tem

Somos quem podemos ser
Sonhos que podemos ter

¹⁴ Compositor: Humberto Gessinger. Maximum: Engenheiros do Hawaii. Universal Music Brasil. 2005.

ANEXO D – RESOLUÇÃO CONSEPE N° 23/2009



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
 Credenciada pelo Decreto Estadual nº 7.344, de 27.05.1998
 CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO - CONSEPE

RESOLUÇÃO CONSEPE Nº 23/2009

O Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, no uso de suas atribuições, na forma estabelecida pelo art. 6º da Lei Estadual nº 7.176/97, publicada no D.O.E. de 11 de setembro de 1997, combinado com o Artigo 8º do Regulamento da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, aprovado pelo Decreto Estadual nº 7.329/98 publicado no D.O.E de 08 de maio de 1998, considerando as razões expostas no Processo de nº 379272.


RESOLUÇÃO

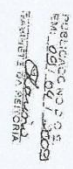
Art. 1º - APROVAR a alteração da exigência no tocante à opção da língua estrangeira para os candidatos ao Curso de Letras Modernas (cód.617), quando da inscrição dos Concursos Vestibulares desta Universidade, que, a partir do Concurso Vestibular 2010, terão como única opção a Língua Inglesa.

Art. 2º - Caberá à Pró-Reitoria de Graduação proceder às devidas alterações quando da elaboração dos atos ou instrumentos que divulgam o Concurso Vestibular desta Universidade, em especial o Manual do Candidato, recomendando o conhecimento mínimo do inglês, ante as características do Curso.

Art. 3º - A presente Resolução entra em vigor a partir da data de sua publicação, com efeitos a partir do Concurso Vestibular 2010.

Vitória da Conquista, Sala de Reuniões do CONSEPE, 18 de março de 2009.


 Abel Rêgo Gonçalves São José
 Presidente do CONSEPE

Publicação nº 23/09
 em 18/03/2009


ESTRADA DO SUDOESTE BAHIANO - TERCEIRA FAIXA (ENTRADA) - CARRIS/AVENIDA DE SÃO JOSÉ - 45200-000 - VITÓRIA DA CONQUISTA, BAHIA
 FONE (75) 3633.1000 - FAX (75) 3633.1001 - E-MAIL: DIRETORIA@UESB.BR - WWW.UESB.BR

DIÁRIO OFICIAL

INSCRIÇÕES DE PREENCHIMENTO

Este diário destina-se à divulgação ou divulgação de seu texto. Para inscrever uma página impressa, favor seguir as instruções abaixo, uma vez que o seu original será reproduzido com exatidão.

- 1- Digitar ou digite em uma única página, usando máquina com tipos limpos e fração.
- 2- O texto deve ser digitado em letra manuscrita, com CORPO 14, e entre o título e o texto utilize espaço duplo.
- 3- Utilize caixa baixa para o texto e maiúsculas para o título.
- 4- Evite o uso de cores, sobre o manuseio em uma única página.
- 5- A EDBA não se responsabiliza por problemas provenientes de não cumprimento das instruções acima.

Publicação nº
Data
Assinatura



RESOLUÇÃO CONSEPE Nº 23/2009

O Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, no uso de suas atribuições, na forma estabelecida pelo art. 6º da Lei Estadual nº 7.176/97, publicada no D.O.E de 11 de setembro de 1997, combinado com o Artigo 8º do Regulamento da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, aprovado pelo Decreto Estadual nº 7.329/98 publicado no D.O.E de 08 de maio de 1998, considerando as razões expostas no Processo de nº 379272.

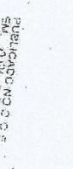
Art. 1º - APROVAR a alteração da exigência no tocante à opção da língua estrangeira para os candidatos ao Curso de Letras Modernas (cód.617), quando da inscrição dos Concursos Vestibulares desta Universidade, que, a partir do Concurso Vestibular 2010, terão como única opção a Língua Inglesa.

Art. 2º - Caberá à Pró-Reitoria de Graduação proceder às devidas alterações quando da elaboração dos atos ou instrumentos que divulgam o Concurso Vestibular desta Universidade, em especial o Manual do Candidato, recomendando o conhecimento mínimo do inglês, ante as características do Curso, recomendando o conhecimento mínimo do inglês, ante as características do Curso.

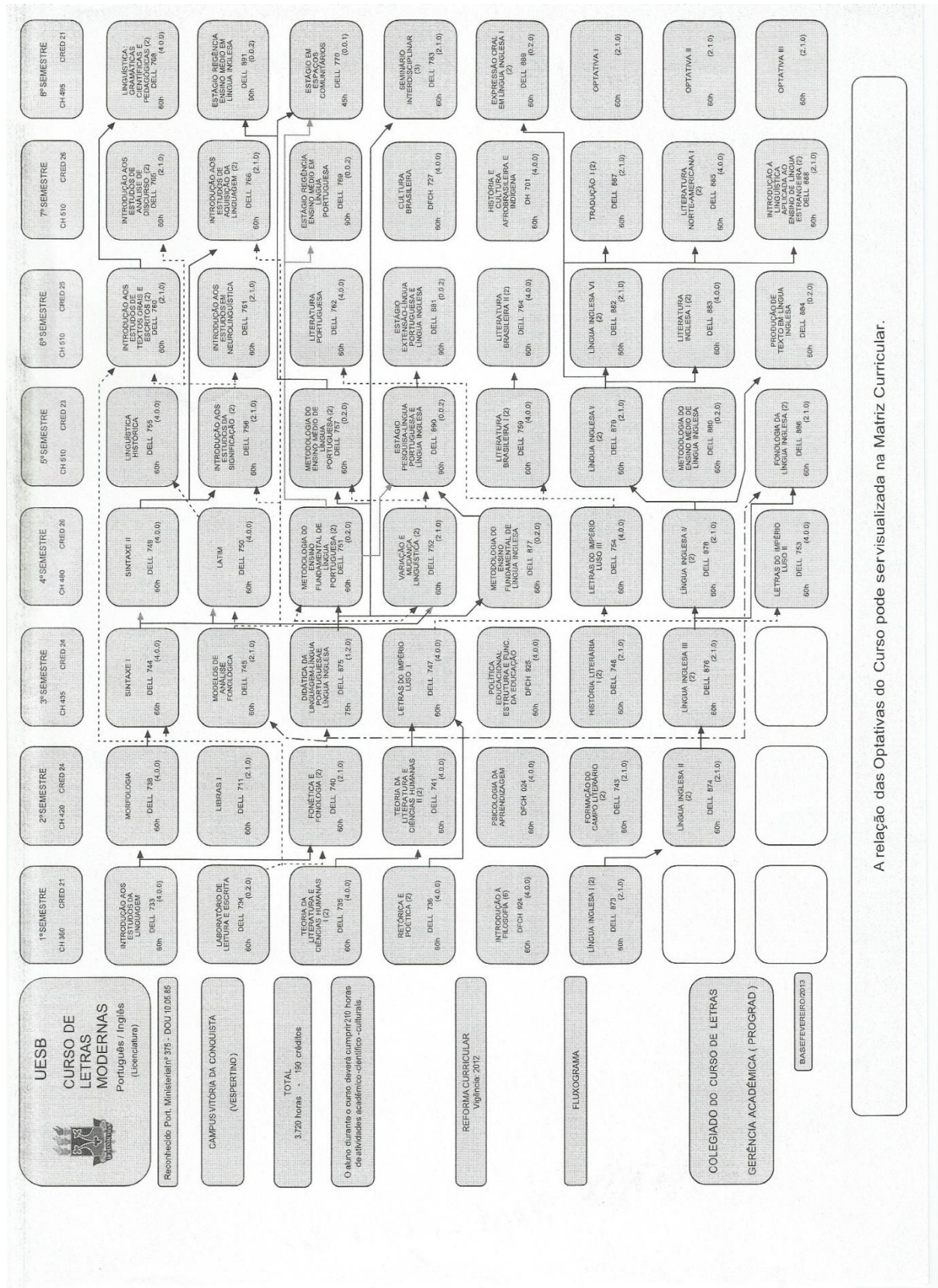
Art. 3º - A presente Resolução entra em vigor a partir da data de sua publicação, com efeitos a partir do Concurso Vestibular 2010.

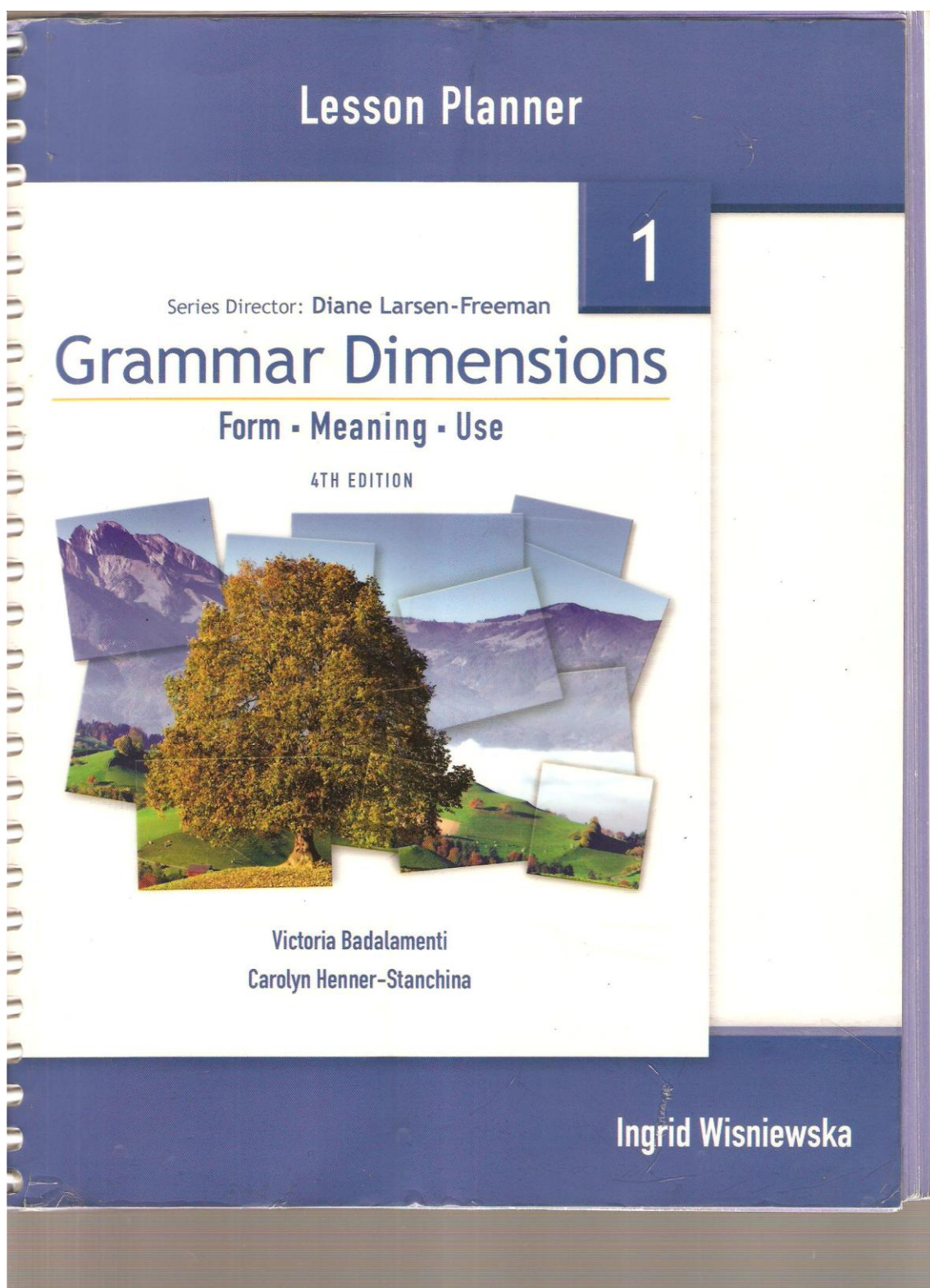
Vitória da Conquista, Sala de Reuniões do CONSEPE, 18 de março de 2009.


 Abel Rêgo Gonçalves São José
 Presidente do CONSEPE

Publicação nº 23/09
 em 18/03/2009


ANEXO E – GRADE CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS: PORTUGUES/INGLÊS



ANEXO F – CAPA DO LIVRO 1: GRAMMAR DIMENSIONS I¹⁵

¹⁵ *Grammar Dimensions: Form, Meaning, Use.* BADALAMENTI, V.; HENNER-STANCHINA, C. Heinle ; Heinle Publishers. 4ª Edição. 2008.

ANEXO G – TEXTO: “SILVIA’S LETTER TO A FRIEND”¹⁶

Model 7 (Friendly Letter)

Sylvia’s Letter to a Friend

Tuesday, April 20, 2002

Dear Elsy,

It is 3:00 in the afternoon and I am sitting in the library. It isn’t a very nice day. It is raining and I am feeling homesick. I miss my friends and family. There are many students in the library today. Most of them are studying. A few students are sleeping or talking to their friends, but most of them are busy. Roberto, my boyfriend, is here with me. He is studying, too. He is very nice. I want you to meet him when you come to New Orleans.

I am fine. I am learning a lot of English in my classes. Now I can write a letter in English to you! I like my teacher and classmates. Roberto is my favorite classmate! I attend classes five mornings a week and I work three afternoons a week. Today is one of my days off. My cousin, Maria, is fine. She sends greetings to you.

I hope that you are well and happy. When will you come to visit? Please write soon.

Your friend,
Sylvia

NOTE: There are different ways to conclude or close a letter:

- *Love* (when you write to a special friend or relative)
- *Sincerely* (when you write a business letter or write to a friend)
- *Your friend* (when you write to a friend)
- *Your cousin, aunt, uncle, etc.* (when you write to a relative).



Caption Writing

Please write a sentence from the model under each picture on page 62, or in your notebook.



Model 7 ● 63

¹⁶ *Handout* coletado na classe do terceiro semestre. Aula 1, dia 17 de julho de 2012.

ANEXO H – HANDOUT COM 12 GRAVURAS¹⁷



1. _____



2. _____



3. _____



4. _____



5. _____



6. _____



7. _____



8. _____



9. _____



10. _____



11. _____



12. _____

¹⁷ Handout coletado na classe do terceiro semestre. Aula 1, dia 17 de julho de 2012.

ANEXO I – AVALIAÇÃO SOBRE O TEXTO “TO BUILD A FIRE”¹⁸

Língua Inglesa III – Reading/Listening Comprehension
“To Build a Fire” by Jack London - www.manythings.org
Aluno(a) _____ Data _____

How many winters had the man had in Alaska?

Where was the man going?

How did the man get his legs wet?

What did the man do to try to dry his clothes?

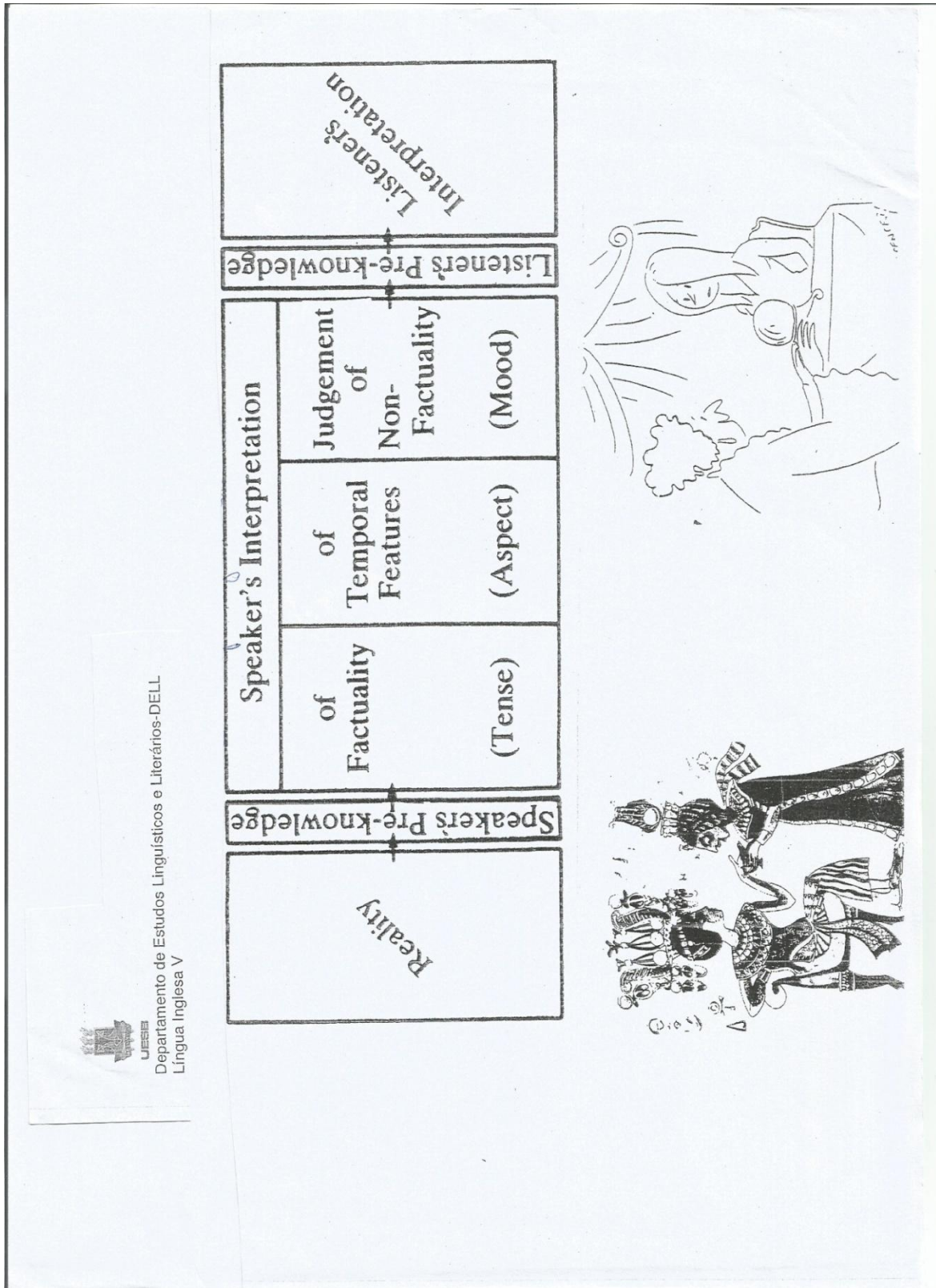
How low was the temperature?

The man was very cold and could not feel his hands. What idea did the man have to warm his hands up?

Did the man feel any pain when he died? What did he feel?

¹⁸ Handout coletado na classe do terceiro semestre. Aula 2, dia 17 de julho de 2012.

ANEXO J – QUADRO: “TIME, TENSE, AND ASPECT”¹⁹



¹⁹ Handout coletado na classe do quinto semestre. Aula 1, dia 5 de julho de 2012.

ANEXO L – TEXTO DO ÁUDIO “STRANGER IN TOWN”²¹

Stranger In Town

By Lou Spaventa

Act 1, Scene 1

NARRATOR: Hi. I'd like to tell you a story. It's a story about a person who arrives in a town named Raleigh. The person's name is Bob, Bob Pellegrino. He has come to Raleigh to live. He doesn't know anyone in Raleigh. Bob is a stranger in town.

Our story begins in the morning. It's a little cold, but the sun is starting to shine through a cloudy sky. The seven o'clock bus from Reno has just arrived at the bus station. The bus door opens and a man gets off, a tall man wearing a gray jacket. He's looking at the morning sky, and he's looking around the bus station. It's Bob. Once again in a new town. He does not know the town at all. He only knows it's called Raleigh. Why has Bob come to Raleigh? I think he's asking himself this question. And we'll soon find out the answer. Let's listen.

BOB: It's as good as anywhere else. "Raleigh, Reno, Reston." I like places that begin with "r". What else can I say? I'm always the outsider. I'm always a stranger in town. I always move on.

NARRATOR: Bob Pellegrino gets his suitcase from the bus driver. He puts a small leather bag over his shoulder. He walks toward the bus station café. *(Sound of a door opening and then banging shut. The jukebox plays country and western music.)* Then he goes inside and walks over to the cashier. He buys a newspaper and a pack of cigarettes.

²¹ Primeira página da peça *Stranger in Town*. Em seguida, próximo anexo, última página da peça *Stranger in town*.

BOB: Look, Slade, I haven't touched coke since college, and I'm not going to now. So forget it. So do what you want.
(Sound of Bob's footsteps walking away.)

SLADE: You'll be sorry! Bullet Bob.
(Sound of dial tone, coins dropping into slot, dialing, against background of street noises.)

JEAN: *(In a tired voice)* Hello?

BOB: Jean? Are you still up?

JEAN: Bob?

BOB: I need to talk. I need to see you.

JEAN: OK. OK. Right now. Come on over.

BOB: I'm on my way.

NARRATOR: Now, dear listener, our story has come to an end. But is it really the end? What will happen to Bob? Will he get the job? Will he and Jean marry? Will Slade expose him? Will Bob leave Raleigh in disgrace? What we need here is an ending. We need your help. You know Bob now, and Jean and Slade, and Willie, and Rick. Finish Bob's story.

ANEXO M – RESOLUÇÃO CONSEPE N° 12/2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
Credenciada pelo Decreto Estadual nº 7.344 de 27.05.98
Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão - **CONSEPE**

RESOLUÇÃO CONSEPE N° 12/2006

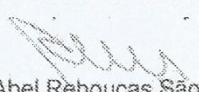
O Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE, no uso de suas atribuições, de acordo com a Lei Estadual nº 7.176/97, publicada no D.O.E de 11 de setembro de 1997, combinada com o Artigo 8º do Decreto Estadual nº 7.329/98 publicado no D.O.E de 08 de maio de 1998 - Regulamento da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, considerando a aprovação pela Câmara de Graduação na sessão realizada no dia 07 de dezembro de 2005, conforme autos do Processo nº 687/2005,

RESOLVE:

Art. 1º - Aprovar o limite máximo de 15(quinze) alunos(as) para as disciplinas de Línguas Estrangeiras dos Cursos de Graduação da UESB.

Art. 2º - A presente Resolução entra em vigor a partir da data da sua publicação.

Vitória da Conquista, Sala de Reuniões do CONSEPE, 26 de janeiro de 2006.


Abel Rebouças São José
Presidente do CONSEPE