



Universidade Federal de Ouro Preto
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem

MICHELLE BARBOSA DE OLIVEIRA

A PRÁTICA DOCENTE EM CURSOS LIVRES DE LÍNGUA INGLESA

**MARIANA- MG
2020**

MICHELLE BARBOSA DE OLIVEIRA

A PRÁTICA DOCENTE EM CURSOS LIVRES DE LÍNGUA INGLESA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Ouro Preto, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Clézio Roberto Gonçalves

Mariana, 22 de junho de 2020

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

O48p Oliveira, Michelle Barbosa De .
A prática docente em cursos livres de língua inglesa. [manuscrito] /
Michelle Barbosa De Oliveira. - 2020.
115 f.: il.: gráf., tab..

Orientador: Prof. Dr. Clézio Gonçalves.

Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem.

Área de Concentração: Estudos da Linguagem.

1. Professores - Atitudes. 2. Professores de inglês. 3. Superstição. I. Gonçalves, Clézio. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 808.1 /5



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS



FOLHA DE APROVAÇÃO

MICHELLE BARBOSA DE OLIVEIRA

A PRÁTICA DOCENTE EM CURSOS LIVRES DE LÍNGUA INGLESA

Membros da banca

Priscila Campolina de Sá Campello - Doutora - PUC Minas
José Luiz Vila Real Gonçalves - Doutor - UFOP
Clézio Roberto Gonçalves - Doutor - UFOP

Versão final

Aprovado em 22 de junho de 2020

De acordo

PROF. DR. CLÉZIO ROBERTO GONÇALVES
Professor (a) Orientador (a)



Documento assinado eletronicamente por **Clézio Roberto Gonçalves, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 12/10/2020, às 23:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0091898** e o código CRC **745B9D43**.

Referência: Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.007695/2020-08

SEI nº 0091898

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35400-000
Telefone: 3135579404 - www.ufop.br

*“I will hold the candle till it burns up my arm
Oh I'll keep takin' punches until their will grows tired
Oh I will stare the sun down until my eyes go blind
Hey, I won't change direction
And I won't change my mind”*

Indifference- Pearl Jam

AGRADECIMENTOS

A Deus, que não me abandonou jamais. Que, quando disseram que eu não aprenderia a ler, abriu-me os olhos e mostrou-me as letras e seus significados, como em um passe de mágica. Mas a magia, para Deus, tem outro nome: milagre. Deus, que, quando o mundo mostrava que minha mãe, sozinha, não poderia arcar com meus estudos, proveu. Apresentou-nos anjos, em forma de vizinhas, que ajudaram-nos, fazendo empadas, sem cobrar-nos nada para que eu as revendessem e, juntando com o dinheirinho dos dois estágios da manhã e da tarde, pudesse pagar o transporte, xerox, e outros pequenos custos da faculdade – à Antônia, Bete e Elisa, o meu muito obrigada por isso . Esse Deus que, quando passei em um programa de pós-graduação distante da minha cidade, protegeu-me a cada ida e volta, sendo ele o condutor do meu veículo. Que, quando vieram as dificuldades, e eu duvidei que conseguiria me concentrar nos estudos, pois muita coisa estava fora do lugar em minha vida pessoal, estendeu-me a mão, ergueu-me novamente e renovou-me as forças.

À minha mãe, que lutou comigo, lado a lado, todas as minhas batalhas. E não foram poucas. Que se preocupava a cada ida e volta pela BR-356.

Ao meu pai, que incentivou, sempre e que tem por mim um amor indubitável.

À minha família toda (em especial à velhinha Celene, que tanto cuidou de mim e agora cuida do Bernard quando preciso; Tia Tiza – que muito me ajudou com o Bernard –, Wellington, Lili, Ian, Carlos, tia Aninha, Mariana e até à Liz – que foi uma grande alegria em minha vida). Sem vocês, não sou nada.

Ao meu marido, Julio César, que compartilha essa vida comigo há quinze anos. Que estava presente nas dificuldades da graduação, nas tentativas frustradas de ingressar no Mestrado; na vitória do ingresso; nas muitas horas de imersão e dedicação. Compreensivo quando me ausentei de feriados, fins de semana, férias, churrascos, festas e tudo o mais, devido à grande dedicação que requer a vida de uma mestrandia.

Ao meu filho, Bernard, que é a luz e razão do meu viver!

Às minhas grandes amigas Alessandra e Érica, primeiramente. Porque me incentivaram e me ouviram falar desse Mestrado incessantemente por três anos, até que eu, finalmente, parei de bobear nas provas e consegui ingressar no programa. Admiro demais vocês duas. Vocês são um espelho para mim. Quando crescer, com certeza, quero ser como vocês!

À minha amiga Oriana, que me suporta (em todos os sentidos dessa palavra) há quase VINTE anos! Que já era minha psicóloga muito antes de se licenciar pela academia. Que foi apoio, tolerância e amor enorme quando tanto precisei – não somente durante o Mestrado, mas em toda essa vida.

À minha amiga Larissa, que topa todas as minhas loucuras; que está sempre presente, em momentos bons e em tribulações; que sempre acredita na minha capacidade; que compartilha por mim a mesma admiração que tenho por ela.

Aos bons (ex, mas sempre) alunos e amigos Reginaldo e Arantha por terem me incentivado nesse longo processo pelo qual tive que passar até ingressar no Mestrado.

Às minhas amigas da APCEF- MG (Aline, Angélica e Marilice, especialmente), por terem sido compreensivas todas as vezes em que eu declinei um convite para me dedicar ao Mestrado. Estou certa de que usarão da mesma compreensão para o Doutorado, que terá a duração de quatro anos.

Aos meus colegas de Mestrado, porque me acolheram, me acalmaram em meus surtos e crises de ansiedade e me auxiliaram quando precisei. Em especial a Carlos, Elaine, Fernanda, Raquel e Rúbia.

Aos professores e professoras dos programas da Universidade Federal de Ouro Preto e da Universidade Federal de Minas Gerais, onde cursei as disciplinas. Admiráveis, simplesmente!

Ao meu orientador, professor doutor Clézio Gonçalves, que foi tão paciente comigo, quando todas as minhas outras obrigações me engoliam e eu não conseguia entregar minhas obrigações do Mestrado com a urgência que elas requeriam.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto, que abriu-me as portas para o Mestrado. Vida longa a ele!

Ao professor Dr. José Luiz Vila Real Gonçalves, pelos apontamentos feitos no momento da qualificação, que foram de grande contribuição a essa pesquisa. À professora Dra. Priscila Campolina de Sá Campello por ter aceito participar da banca de defesa de dissertação, com contribuições.

À CAPES, que me concedeu uma bolsa, que, sem a qual, assim como tantos colegas mestrados, eu não poderia cursar o Mestrado. Eu sou um dos exemplos da importância das bolsas de incentivo à pesquisa e peço a Deus para que elas não sejam extintas por governo algum.

RESUMO

Este estudo investigou a prática docente de professores de Inglês em cursos de idiomas da cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. Por meio de entrevistas com professoras graduadas em Letras e à luz dos estudos sobre crenças e atitudes, buscamos analisar as crenças das professoras em questão e o modo em que tais crenças interferem nas práticas dessas professoras. Os estudos sobre crenças têm ganhado força no campo da Linguística Aplicada, uma vez que se mostraram de suma importância para o entendimento das forças que interferem na experiência de ensino e aprendizagem de línguas. Aqui, nos foram caros os estudos de Pajares (1992), Richardson (1996) e Barcelos (2006) para analisarmos as crenças e atitudes das professoras entrevistadas, sendo que, adotamos o conceito de crenças trazido por Barcelos (2006) para embasarmos nossos estudos e análises aqui apresentadas. Problematizamos a desprofissionalização da docência nos cursos de idiomas; a falta de identificação dos professores desses locais e os seus colegas da rede regular de ensino; o tratamento do aluno como um cliente a ser satisfeito; bem como o sentimento de desvalorização e de culpabilização dos professores pelas histórias de insucesso na aquisição de segunda língua. Tocamos, também, em algumas feridas, como o mito de que se aprende Inglês nos cursos de idiomas e o mito do falante nativo como o falante ideal. O método de coleta utilizado por nós constitui-se dos dizeres das professoras, em resposta à entrevista semiestruturada, que vem a ser o *corpus* de nossa pesquisa. Os dados encontrados após a realização da pesquisa apontaram para uma confirmação dos estudos de Richardson (1996, *apud* BARCELOS, 2007), ao passo que pudemos comprovar que: a) percebemos, em alguns relatos, uma dissonância entre as crenças das professoras e suas atitudes; b) as crenças das professoras influenciam suas ações e vice-versa e; c) O contexto influencia as crenças e atitudes das professoras, provocando, até mesmo, mudanças do conjunto de crenças iniciais das mesmas.

Palavras-chave: Crenças, atitudes, professores de inglês, cursos de idiomas.

ABSTRACT

This study investigated the practice of English teachers in language courses in the city of Belo Horizonte, Minas Gerais. Through interviews with teachers graduated in Letras and in the light of studies on beliefs and attitudes, we seek to analyze the beliefs of the interviewed teachers and the way such beliefs interfere in the these teachers' practices. Studies on beliefs have gained strength in the field of Applied Linguistics, since they have proved to be greatly important for understanding the forces that interfere in the experience of teaching and learning languages. Here, the studies by Pajares (1992), Richardson (1996) and Barcelos (2006) were extremely relevant to us in order to analyze the beliefs and attitudes of the interviewed teachers, and we adopted the concept of beliefs brought by Barcelos (2006) to support our studies and analyzes presented here. We problematize the lack of professionalization of teaching in language courses; the lack of identification of teachers in these places and their colleagues in the regular school system; the treatment of the student as a customer to be satisfied; as well as the feeling of devaluation and blaming teachers for stories of failure to acquire a second language. We also touched on some wounds, such as the myth that English is learned in language courses and the myth of the native speaker as the ideal speaker. The collection method used by us consists of the teachers' statements, in response to the semi-structured interview, which represents the *corpus* of our research. The data found after conducting the research pointed to a confirmation of the studies of Richardson (1996, apud BARCELOS, 2007), once we could prove that: a) we perceive, in some reports, a dissonance between the teachers' beliefs and their attitudes ; b) teachers' beliefs influence their actions and vice versa e; c) The context influences the teachers' beliefs and attitudes, causing even changes in their initial beliefs.

Keywords: Beliefs, attitudes, English teachers, language courses.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 O QUE SÃO CRENÇAS?.....	7
QUADRO 2 PERFIL DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	22
QUADRO 3 A IMPORTÂNCIA DO TÍTULO DE LICENCIATURA EM PARA PROFESSORES EM CURSOS DE IDIOMAS	25
QUADRO 4 PRESENÇA DE PROFESSORES SEM FORMAÇÃO EM LETRAS NOS CURSOS PESQUISADOS	29
QUADRO 5 DIFERENCIAÇÃO ENTRE PROFESSORES COM E SEM FORMAÇÃO EM LETRAS	33
QUADRO 6 REMUNERAÇÃO HORA-AULA	34
QUADRO 7 PREDILEÇÃO/ FAVORECIMENTO EM RELAÇÃO AOS PROFESSORES NATIVOS NOS CURSOS PESQUISADOS	36
QUADRO 8 IDENTIFICAÇÃO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES COM SEUS COLEGAS, PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DA REDE REGULAR DE ENSINO	38
QUADRO 9 LUGAR PARA APRENDER LÍNGUA INGLESA	44
QUADRO 10 RAZÕES PELAS QUAIS OS PAIS A MATRICULAREM SEUS FILHOS EM CURSOS LIVRES DE LÍNGUA INGLESA	49
QUADRO 11 ABORDAGEM DE ENSINO ADOTADA PELOS CURSOS PESQUISADOS	52
QUADRO 12 TIPO DE MÉTODO ADOTADO PELOS CURSOS PESQUISADOS	53
QUADRO 13 POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO DO PROFESSOR DADA A ABORDAGEM ADOTADA PELO CURSO	53
QUADRO 14 SUGESTÕES DE RECURSOS DIDÁTICOS A PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA INICIANTE EM CURSOS DE IDIOMAS	55
QUADRO 15 FATORES QUE MAIS INCOMODAM AS PROFESSORAS PARTICIPANTES NO EXERCÍCIO DE SUA PRÁTICA PROFISSIONAL	60
QUADRO 16 O ALUNO-CLIENTE	62
QUADRO 17 MAIOR DESAFIO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM CURSOS DE IDIOMAS	68
QUADRO 18 DIFICULDADES ATUALMENTE ENFRENTADAS POR PROFESSORES RECÉM-FORMADOS E EXPERIENTES EM SUA PRÁTICA DOCENTE.....	71

QUADRO 19 MAIORES DIFICULDADES DE ALUNOS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA	76
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1- TRATAMENTO DISPENSADO A PROFESSORES NOS CURSOS PESQUISADOS	34
GRÁFICO 2- IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES	39
GRÁFICO 3- FATORES QUE INCOMODAM PROFESSORES NA PRÁTICA DOCENTE	58
GRÁFICO 4- DIFICULDADES DOS ALUNOS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA	77

Lista de Abreviações

ASL- Aquisição de Segunda Língua

CI- Cursos de Idiomas

LA- Linguística Aplicada

LE- Língua Estrangeira

LI- Língua Inglesa

L2- Segunda Língua

RRE- Rede Regular de Ensino

Sumário

AGRADECIMENTOS	V
RESUMO	VII
ABSTRACT	VIII
LISTA DE QUADROS	IX
LISTA DE GRÁFICOS	XII
LISTA DE ABREVIACÕES	XIII
INTRODUÇÃO	1
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	4
1.1 Crenças e Ensino de Línguas	4
1.2 Atitudes e Ensino de Línguas.....	9
1.3 A prática docente em Cursos de Idiomas	12
2. MÉTODOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	18
2.1 Cursos livres	18
2.2 Sujeitos da Pesquisa	21
2.3 Coleta de dados	23
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	24
3.1 A desprofissionalização nos cursos livres de idiomas	24
3.2 O sentimento de (falta de) identificação com os colegas professores de LI da rede regular de ensino	38
3.3 A crença de que só se aprende Inglês em cursos de idiomas	44
3.4 A prática docente em cursos de idiomas	51
3.4.1 O método e a abordagem adotados pelos cursos de idiomas	52
3.4.2 O sentimento de desvalorização e a culpabilização do professor	58
3.4.3 O aluno-cliente	61
3.4.4 Desafios iniciais e atuais de professores e alunos	67
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
5. REFERÊNCIAS	83
6. ANEXOS	89
6.1 Termo de consentimento livre e esclarecido	90
6.2 Questionário de pesquisa	91

6.3 Lista de Cursos Catalogados pela Pesquisa.....	94
6.4. Fotos	98

INTRODUÇÃO

Os estudos da Linguística Aplicada (LA) muito têm contribuído para o ensino de línguas estrangeiras (especialmente o Inglês), desde sua origem. E, após muitos anos, sendo vista como mera aplicação da Linguística, a LA tem se consolidado enquanto uma área independente, que produz e bebe de suas próprias teorias. Como podemos observar em Rocha e Daher (2015, p.114):

Um traço característico das pesquisas na área é o interesse por problemas de diferentes ordens: ensino de línguas, tradução, confecção de dicionários, singularidades das relações de serviço (atendimento em guichê, relação entre profissionais e clientes), ações diversas de peritagem na empresa, na justiça, etc.

Trata-se de um campo de grande complexidade e abrangência de estudos LA. Menezes (2009) aponta que, devido às interações do campo com os problemas de linguagem no mundo real e com os outros campos do saber, nascem inúmeras possibilidades de novos estudos.

O presente trabalho tem como principal foco não somente – como já analisado anteriormente em inúmeros outros estudos – como se dá a aquisição de segunda língua (ASL), mas também e principalmente, o olhar do professor dos cursos de idiomas (CI) para sua prática. Suas crenças, inquietações e como essas podem influenciar tal processo. O *lócus* escolhido para a realização da pesquisa são os CI.

Esses cursos representam, sem dúvida, um ambiente muito procurado por aqueles que desejam aprender inglês, bem como um dos campos de atuação procurados por professores recém-graduados do curso de Letras. Percebemos, porém, uma escassez de pesquisas que busquem analisar o ensino-aprendizagem nesse ambiente, o que nos causa estranheza, pois, como ignorar esse espaço rico de interações sociais – obviamente - mediadas pela linguagem, que constitui, sem dúvidas, o grande foco da LA? Os cursos selecionados para ser parte da análise da pesquisa de Mestrado em questão encontram-se na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. A escolha dá-se pelo fato de ser a capital do estado, onde a pesquisadora reside, e que concentra um enorme número de CI, possibilitando acesso a muitas escolas e professores.

O interesse pelo objeto de estudo abordado pela presente pesquisa deu-se após a pesquisadora ter atuado em cursos de idiomas como professora de Inglês por onze anos, vivenciando muitas das situações mencionadas no estudo em questão.

A pesquisa em questão tem como **objetivo geral** analisar a prática docente no exercício da profissão em cursos de idiomas, e como **objetivos específicos**: a) Analisar as crenças linguísticas relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa em cursos de idiomas; b) Analisar as atitudes linguísticas relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa em cursos de idiomas; c) Mapear a identidade dos professores no ambiente de trabalho dos cursos de idiomas.

Acreditamos que para compreender o processo de ASL é de suma importância entender os sujeitos envolvidos no mesmo. Nesse sentido, apostamos na relevância da presente pesquisa, que propõe cumprir esta etapa de investigação. Acreditamos ainda, que uma pesquisa acerca das questões propostas seja extremamente relevante para os estudos da LA na interação entre teoria e resolução de problemas de mundo real- reconhecidamente um dos grandes objetivos dos estudos da área. Além disso, como podemos observar em Zolnier e Miccoli (2013):

(...) não basta dizer que os professores precisam refletir sobre a própria experiência para implantar mudanças, é preciso conhecer as identidades desses profissionais (quem são e o que pensam sobre si mesmos) e investigar quais as suas carências, desejos e expectativas. A partir desse conhecimento, será mais fácil criar oportunidades de experiências significativas, capazes de despertar a emoção da disposição para mudar e aprender continuamente. (ZOLNIER; MICCOLI, 2013, p. 100)

Similarmente a Zolnier e Miccoli, Celani (2005, p. 111) aponta que: “Se aceitarmos que os participantes têm suas próprias agendas, não podemos deixar de nos perguntar como a pesquisa pode ser útil para eles”. Desta forma, apostamos na relevância da pesquisa, também, no sentido de levar os professores participantes da pesquisa a uma reflexão sobre seu papel enquanto mediador de conhecimento e da ASL, bem como sobre sua prática docente, encorajando-os em busca de soluções para suas inquietações, a fim de melhorar suas condições de trabalho, sua relação com o processo de aprendizagem de seus alunos, além da melhor compreensão de seu papel enquanto mediador do conhecimento nesse processo, e dessa forma, propiciando uma melhor experiência de ensino e aprendizagem.

Ainda tomando emprestadas as reflexões de Celani (2005) acerca da relação entre pesquisador e participantes, é interessante que os sujeitos envolvidos na pesquisa trabalhem em parceria e, portanto, os participantes devem, definitivamente, contribuir mais ativamente do desenvolvimento e até mesmo dos resultados finais da pesquisa. Dessa forma, acreditamos que os participantes poderão se sentir ainda mais encorajados na busca de soluções para os problemas abordados pela pesquisa. Visamos fomentar tal encorajamento por meio do maior engajamento dos participantes no desenvolvimento, quiçá nos resultados da pesquisa e da percepção por parte dos participantes de que

suas inquietações são relevantes e merecem ser objetos de investigação, pois, desta forma, poderão se sentir menos solitários e esquecidos do que antes da realização da pesquisa, uma vez que acreditamos que os professores dos CI constituem um grupo à parte na categoria.

Esta pesquisa organiza-se em quatro capítulos, iniciando-se por esta introdução, que apresenta a problemática, justificativa e asserções desta pesquisa, bem como a metodologia a ser utilizada na realização da mesma.

No primeiro capítulo, apresentamos o marco teórico da pesquisa, quais sejam os estudos sobre Crenças. Apresentamos, ainda, (tentativas de) definições do termo “crenças” explicitando o conceito por nós adotado.

Posteriormente, no segundo capítulo, apresentamos algumas questões inerentes à prática de professores de LI em CI a fim de entendermos, apoiados no arcabouço teórico utilizado no desenvolvimento da pesquisa, como tais questões influenciam o processo de ensino/aprendizagem que ocorre nesses locais.

No terceiro capítulo, que abarca a metodologia da pesquisa, indicamos o contexto de realização da pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os procedimentos de análise adotados na pesquisa.

E finalmente, apresentamos as referências de todas as fontes de consulta utilizadas na pesquisa, o questionário a ser aplicado com professores de LI em CI e a lista de CI encontrados por meio de uma busca realizada pela pesquisadora, na cidade de Belo Horizonte.

Capítulo 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo 1 (Fundamentação teórica), apresentamos estudos que visam prover a definição/conceito do termo *crenças*, adotando uma definição que julgamos mais apropriada para a realização da pesquisa.

Em um segundo momento, expomos algumas questões que concernem a prática docente em CI, que julgamos serem passíveis de observação e de se tornarem objetos de pesquisa acadêmica – algumas já o são –, pois, os professores que atuam nesses locais foram formados pela academia, que não tem o hábito de voltar seu olhar para esses professores e sua prática.

1.1- Crenças e Ensino de Línguas

Por tratar da forma em que os professores percebem o ambiente em que atuam, os estudos sobre crenças também serão caros para a realização desta pesquisa. O interesse por esses estudos tem crescido no campo da LA. Segundo BARCELOS (2006), o conceito de crenças foi aplicado à aprendizagem de línguas em 1985, quando Howirtz elaborou o (BALLI – Beliefs About Language Learning Inventory) para se levantar as crenças de alunos e professores de maneira sistemática. Ainda segundo a autora, no Brasil, os estudos foram impulsionados por:

Leffa (1991), que investigou crenças sobre o ensino de Inglês de alunos prestes a iniciar a 5ª série; Almeida Filho (1993) que definiu cultura de aprender como “maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como ‘normais’ pelo aluno, e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita”(p. 13); e Barcelos (1995) que utilizou o conceito de cultura de aprender para investigar as crenças de alunos formandos de Letras (BARCELOS, 2004, p. 128).

Entretanto, a autora revela que o termo ainda não possui definição única dentro da LA, o que, segundo a autora, “torna esse um conceito difícil de se investigar” (p. 129).

Pajares (1992, p. 309), cita uma grande dificuldade em apontar-se uma definição para o termo “crenças”, e afirma considera que a definição de crença é “um jogo de escolhas daqueles que jogam.” (PAJARES, op. cit.). Com isso, o autor quer dizer que essa definição é puramente subjetiva.

Lima (2005) nos oferece uma revisão da literatura sobre crenças, especialmente para os estudos de Linguística Aplicada, apesar de não serem esses os únicos estudos que têm como foco o uso de conceitos de crenças, como a própria autora explicita em: “conceito de crenças não é apenas foco de investigações recentes e nem específico da área de Linguística Aplicada, mas ele tem sido usado e definido no âmbito da sociologia, filosofia, educação, antropologia e psicologia.” (LIMA 2005, p. 8).

A autora traz, em seus estudos, ainda, as contribuições de Gimenez (1994, p. 65), acerca de crenças de professores, a qual cita os seguintes termos e autores: *concepções de leitura* (DUFFY, 1977), *princípios de prática* (MARLAND, 1977), *conhecimento prático* (ELBAZ, 1981), *perspectivas* (JANESICK, 1982), *crenças e princípios* (MUMBY, 1983), *conhecimento prático pessoal* (CONNELLY & CLANDININM, 1984), *teorias práticas* (SANDERS & MCCUTCHEON, 1986; HANDAL e LAUVAS, 1987), *habilidades do conhecimento profissional* (BROWN & MCINTYRE, 1986), *teorias implícitas* (CLARK, 1988; BEEN, 1990; MUMBY, 1983), *imagens* (CALDEHEAD & ROBSON, 1991) e BAK: beliefs, assumptions and knowledge¹ (WOODS, 1993). Lima (op. cit) cita, ainda, haver definições de Rockeach (1968), Scheib (1970), Abelson (1979), Nisbett e Ross (1980, *apud* PAJARES, 1992), Siegel (1985), Harvey (1986), Nespor (1987), Pajares (1992) e outros.

Segundo Pajares² (1992, p. 311) considera necessária a distinção entre *crenças* e *conhecimento*, apresentando a distinção feita por vários autores, por exemplo, Ernest (1989), que: “sugeri que o efeito do poder das crenças se faz útil para entender e prever as decisões como o professores tomam decisões.”. Enquanto Brown e Cooney (1982), como cita o autor, ao observar estagiários de Matemática, perceberam que não utilizavam seu conhecimento. Pajares, porém, alerta para o fato de que estudos desse tipo são muito arriscados, pois podem apresentar resultados inconsistentes. Para Pajares (1992, p. 312), a maioria das distinções entre crenças e conhecimento dá conta de que crenças são “baseadas em avaliação e julgamento” ao passo que conhecimento é “baseado em um fato objetivo” (PAJARES, op. cit).

Pajares (op. cit) argumenta ainda, que a dificuldade em apresentar uma definição do termo *crenças* encontra-se no fato de que, devido ao fato de se tratar de um termo utilizado em várias áreas do conhecimento, tais como: Medicina, Direito, Antropologia e outros, o termo vem a ser definido de

¹ Crenças, suposições e conhecimentos (tradução nossa).

² Todos os termos e trechos da obra citada foram traduzidos por nós.

forma diferente de acordo com a agenda a qual ele serve naquele determinado contexto. O autor faz, então, um apanhado de definições encontradas de *crenças* na literatura.

Abelson (1979, *apud* PAJARES, 1992) definiu crenças no que concerne à manipulação do conhecimento para um propósito ou sob uma circunstância particulares. Brown e Cooney (1982, *apud* PAJARES, 1992) explicou que crenças são predisposições para ações e grandes determinantes para a ação.

Para Dewey (1933:06, *apud* PAJARES, 1992) crenças seriam o terceiro sentido do pensamento, e cobrem, também, o conhecimento intuitivo, além dos conhecimentos que tomamos como verdadeiros agora, mas podemos questionar futuramente.

Rokeach (1968, *apud* PAJARES, 1992, p. 314) argumentou que todas as crenças possuem um componente cognitivo, representando o conhecimento; um componente afetivo, que causa emoção, e um componente comportamental, que torna a ação necessária. Pajares (1992) aponta, aqui, para a distinção da abordagem de Nisbett e Ross's (1980), que consideram crenças como um tipo de conhecimento, enquanto para Rokeach o conhecimento é um componente das crenças. Apesar e meramente acadêmica, o autor afirma que a diferença de abordagens é reveladora, pois: “Quando grupos de crenças são organizadas em torno de um objeto ou situação e estão predispostas à ação, essa organização holística se transforma em atitude.” (PAJARES, 1992 p. 314). Ainda Segundo o autor, as crenças, atitudes e valores formam o sistema de crenças do indivíduo.

No entanto, Rokeach (1968, *apud* PAJARES, 1992, p. 314) alerta para o fato de que, para entendermos as crenças, precisamos fazer inferências sobre o contexto em que os indivíduos estão inseridos, o que gera um fator dificultante, pois, os indivíduos nem sempre querem ou são capazes de representar suas crenças de forma precisa. Por essa razão - argumenta Rokeach- as crenças devem ser inferidas pelas falas, intenções e atitudes do indivíduo.

Lima (2005, p. 12) cita o crescente interesse de pesquisadores em associar os conceitos sobre crenças e os estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas. A autora cita como exemplo dessa crescente a revista *System*, que promove a discussão do tema em específico; o livro organizado por Kalaja e Barcelos (2003), que apresenta um apanhado de textos de vários autores (ALANEN, BARCELOS, DUFVA, HOSWENFELD, KALAJA, KRAMSCH, SAKUIE E GAIES, e WOODS); e ainda, as várias dissertações e teses acadêmicas que possuem crenças como tema central.

Borges (2012, p. 38) apresenta um apanhado de conceitos de crenças, baseados nos estudos de Aparecido Silva (2005):

QUADRO 1- O QUE SÃO CRENÇAS?

Autores	Definição de Crenças
Kocheach (1968)	Crenças são qualquer proposição consciente ou inconsciente, inferida a partir do que uma pessoa diz ou faz, que pode ser procedida pela expressão “Eu acredito que...”
Abelson (1979)	Crenças são embasadas em experiências e fontes culturais, envolvendo, assim, grande quantidade de proposições, argumentos e conceitos questionáveis.
Nissbet e Ross (1980)	Crenças são um tipo de conhecimento.
Wenden(1986), Horwitz (1987)	Crenças representam noções ou ideias formadas a partir de experiências já vividas ou de opinião de outros.
Nespor (1987)	Crenças são relativamente estatísticas. Quando mudam são mais uma questão de conversão ou de mudança gestáltica do que resultado de uma argumentação ou de evidências.
Ernest (1989)	Crenças são resultado afetivo do pensamento, embora possa possuir um pequeno, mas significativo componente cognitivo.
Almeida Filho (1993)	Crenças são um dos componentes da cultura de aprender.
Kruger (1993)	Crenças são representações mentais as quais estão presente em nossa subjetividade, exercendo influência em nossa existência pessoal e vida coletiva.
Kalaja (1995)	Crenças são dinâmicas, sociais e relacionadas à linguagem. Além disso, variam de um estudante para outro e de contexto para contexto.
Pacheco (1995)	Crenças se caracterizam por meio de quatro elementos comuns: a) um componente cognitivo; b) um efeito de valorização; c) um caráter mediatizador da ação e d) caráter experimental/adquirido.
Raymond e Santos (1995)	Crenças são as ideias fundamentais da pessoa a respeito de suas experiências de vida e afetam diretamente suas ações, quer se admita conscientemente essas crenças, quer não.
Santos (1996)	Crenças é uma apropriação de uma opinião, sem uma percepção clara, sem análise, sem validade científica ou filosófica.
Telles (1996)	Crenças são algo não-estável e não-fixo.
Sadalla (1998)	Crenças representam uma matriz de pressupostos que dão sentido ao mundo, não sendo, apenas, um mero reflexo da realidade, construídas na experiência, no percurso da interação com os demais integrantes desta realidade.
Del Prette e Del Prette (1999)	Crenças são as cognições que interferem nas interações sociais e estabelecidas pelo sujeito e também no seu desempenho.
Kagan (1999)	Crenças são suposições tácitas, normalmente inconscientes a respeito de alunos, salas de aula e material a ser ensinado.

Barcelos (2001)	Crenças são um conjunto de ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas, os quais formulam a partir de suas próprias experiências.
Barcelos (2004)	Crenças não são somente um conteúdo cognitivo, mas também social, porque nascem de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca.

Fonte: Borges (2012, p. 38)

No quadro acima, observamos que, inicialmente, crenças eram consideradas a partir da observação das ações e dizeres de um sujeito (KOCHEACH, 1968), consideradas questionáveis (ABELSON, 1979) e relacionadas a fatores cognitivos, mais do que sociais. No início dos anos 1990, Kruger (1993) relaciona o termo não somente a aspectos cognitivos, mas menciona, também, sua influência em nossa vida social. Mas é Kalaja (1995) que define o termo relacionando-o ao caráter sócio-construtivista da linguagem. Barcelos (2001) relaciona o termo ao ensino/aprendizagem de línguas, definindo-o como um conjunto de ideias, opiniões e pressupostos sobre os quais alunos e professores refletem a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas, que surgem a partir de experiências e da interação com o contexto. Ou seja, mais uma vez, definindo o termo tanto contendo uma natureza cognitiva quanto social.

Preferimos adotar o conceito de crenças trazido por Barcelos (2006), qual seja:

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

Entendemos que os professores participantes da pesquisa irão exatamente expor, por meio dos métodos de coleta, suas visões de mundo e construções de suas realidades. Assim sendo, para melhor entendê-los, os estudos sobre crenças, especialmente os trazidos por Barcelos (2004, 2006, 2007) farão parte do marco teórico desta pesquisa. Além disso, as crenças do sujeito sobre as melhores formas de se ensinar e aprender perpassam e se perpetuam em sua prática, afinal, o sujeito incorpora as práticas que observou desde a educação básica até o ensino superior e que julga serem as mais eficazes. Brown (2003) acredita que a percepção do professor de como o aluno entende determina as técnicas de ensino que ele utilizará em sala de aula. Portanto, no instante em que o sujeito adentra a sala de aula para ensinar, sua performance será pautada nas crenças que traz consigo. Exatamente por essa razão, os estudos sobre crenças abordam a relação entre crenças e ação. Barcelos (2007) discorre como as mudanças de crenças implicam nas mudanças de ações e vice-versa. No entanto, admite, em

concordância com outros autores (WOODS, 1996,2003; BORG, 2003; JOHNSON, 1994; ELLIS, 2004), que crenças internalizadas, situações contextuais entre outros fatores podem ser causadores de discrepâncias entre as crenças de professores e suas ações.

1.2- Atitudes e Ensino de Línguas

Rockeach (1968, *apud* BARCELOS, 2007, p.117) afirma que “para investigar crenças, devemos investigar o dizer, a intenção e a ação.”. Segundo Barcelos, no caso da pesquisa sobre ensino, essa investigação se dá por meio de observações de aulas, que podem ser gravadas por áudio e vídeo, entrevistas com os professores, que os confrontem a respeito de suas atitudes e tomadas de decisão no momento da aula em relação a suas crenças. Os instrumentos utilizados nesse tipo de pesquisa investigam tanto o discurso quanto a ação. A autora afirma, ainda, que, no Brasil, as pesquisas que possuem esse tópico de investigação são, em sua maioria, de natureza interpretativa-qualitativa.

Similarmente, a autora aponta, ainda, que os estudos acerca da relação entre crenças e atitudes são essenciais para a pesquisa das práticas de professores, uma vez que as crenças exercem grandes influências sobre as ações e as ações sobre as crenças.

Barcelos (2007, p.120) apresenta a discussão trazida por Richardson (1996) acerca da relação entre atitudes e crenças. Tais relações são de três naturezas: relação causa-efeito, relação interativa e relação hermenêutica. A primeira indica que o professor age conforme o papel que acredita exercer na aprendizagem do aluno. Assim, se ele acredita ser um facilitador, provavelmente agirá como tal. A autora admite, porém, que não é assim tão simples.

A segunda relação indica que as ações influenciam as crenças e vice-versa. Segundo a autora, as experiências e reflexões sobre as ações podem conduzir a mudança de crenças e formação de novas crenças e o que levaria a esse acontecimento seriam as novas experiências às quais o sujeito é exposto. A autora afirma acreditar que o que levaria a esse acontecimento seriam “momentos catalisadores de reflexão”, que funcionariam como “gatilhos” “promotores de problemas, dúvidas, ou perguntas que geram uma consciência da crença existente e seu possível questionamento no dizer e fazer. É quando tomamos consciência do que realmente acreditamos e vislumbramos uma possibilidade de pensamento alternativo.” (BARCELOS, 2003, p. 6). Durante a interação com outros, o conceito BAK (beliefs, assumptions, knowledge) “influencia a percepção de eventos e a percepção e avaliação de eventos leva à evolução de BAK.” (op. cit., *apud* WOODS, 1996). Ainda segundo a autora, outros

autores, tais como Breen, Hird, Milton, Oliver e Thwaite (2001), afirmam que a relação entre princípios e práticas é interativa. Ou seja, o que os professores fazem em sala de aula e suas constantes decisões testam e refinam muitos de seus princípios (entendidos pela autora como as crenças dos professores).

A terceira relação seria a hermenêutica. Ainda segundo Barcelos (2007), os estudos dessa tradição buscam “entender as complexidades dos contextos de ensino e dos processos do pensamento e das ações do professor dentro de seus contextos.”. E, segundo a autora, para entender essa relação situada, é necessário levar em consideração dois fatores: a possibilidade de uma dissonância entre crenças e ações, bem como devem-se considerar fatores contextuais.

A dissonância ou conflito entre crenças e ações tem sido estudada, segundo Barcelos (2006, p. 22) por vários autores (Woods, 1996,2003; Borg, 2003; Johnson, 1994; Ellis, 2004).

Woods (1996, p.39, *apud* BARCELOS, 2006, p. 22) argumenta que, algumas vezes, BAK evolui, mas as ações dos professores, que já estão internalizadas ou automatizadas, não sofrem a mesma evolução, levando a uma dissonância entre suas crenças e suas ações. O autor lançou mão do termo “*hot spots*”, ou áreas de tensão entre o que se diz e o que se faz. No entanto, Woods (2003, p.207, *apud* BARCELOS, 2006, p. 22) amplia a discussão sobre as dissonâncias entre crenças e ações lançando os conceitos de “crenças abstratas” e “crenças em ação”. O primeiro tipo diz respeito ao nível consciente do sujeito, e são “um conjunto de asserções sobre ‘a maneira como as coisas são’ e ‘a maneira como as coisas deveriam ser’” (ibid). O segundo tipo diz respeito ao nível inconsciente do sujeito, e agem como guias de nossas ações. Woods (2003, p.207, *apud* BARCELOS, 2006, p. 22) argumenta que situações contextuais devem ser levadas em consideração quando crenças e ações são investigadas.

Borg (2003, p.94, *apud* BARCELOS, 2006, p. 23), no entanto, explica a dissonância entre crenças e ações por meio dos termos “mudança comportamental” e “mudança cognitiva”. Para o autor, “mudança de comportamento não implica mudança cognitiva e essa não garante mudanças no comportamento também”. No entanto, o autor não classifica essa dissonância como ruim, mas como resultado natural da interação constante entre as percepções dos professores acerca do contexto de sua prática e acerca de seus alunos e suas escolhas pedagógicas.

Barcelos (2006, p. 23) cita, ainda, os estudos de Johnson (1994) que indicam que a dissonância entre crenças e ações de professores pode ser forte, ainda que estes ainda não tenham consciência disso. De acordo com Johnson, “os professores podem vivenciar uma boa dose de dissonância quando eles se percebem ensinando de uma maneira que é inconsistente com suas crenças projetadas ou

recém-emergentes sobre eles mesmos como professores e sobre seu ensino” (JOHNSON, 1994, p. 38, *apud* BARCELOS, 2006, p. 23).

Barcelos (*ibid*) aponta, ainda, que fatores contextuais podem afetar a prática dos professores. A autora aponta estudos de vários autores, tais como: Borg (2003), Barcelos (2003), Dufva (2003) e Johnson (1994), que comprovam essa afirmação. Barcelos (2003, p. 194), por exemplo, afirma que: “crenças sobre ASL de alunos e professores e suas ações moldam o contexto e são moldadas por ele”.

Os estudos de Johnson (1994) mostraram, segundo Barcelos (2003, p. 9), que forças atuantes sobre a prática em sala de aula podem sobrecarregar o professor, levando-o a tomar atitudes que não condizem com suas crenças.

Borg (2003, p. 94, *apud* BARCELOS, 2006, p. 24) aponta os seguintes fatores como influenciadores das ações do professor em sala de aula: exigências dos pais, diretores, escola e sociedade; arranjo da sala de aula; políticas públicas escolares; colegas; testes; disponibilidade de recursos; condições difíceis de trabalho (excesso de carga horária, pouco tempo para preparação). O autor aponta, ainda, segundo Barcelos (2003, p. 9), outros fatores citados em estudos como os de Richards & Pennington (1998): salas cheias, alunos desmotivados, programa fixo, pressão para se conformar com professores mais experientes, proficiência limitada dos alunos, resistência dos alunos a novas maneiras de aprender, além de carga excessiva de trabalho. (BORG, 2003, p. 94, *apud* BARCELOS, 2006, p. 24). Ainda sobre os estudos de Borg, Barcelos (2003, p. 9) afirma que, segundo o autor, “as crenças dos professores sobre as expectativas de seus alunos têm um impacto poderoso na sua prática.” (BORG, 1998, *apud* BARCELOS, 2006, p. 24).

A autora cita, também, um estudo de Breen et al. (2001), que, realizado juntamente com professores de LI como segunda língua, concluiu que os professores participantes da pesquisa em questão baseavam suas práticas em princípios que surgiram de acordo com a exigência do contexto em que estavam inseridos à cultura criada com os alunos em sala de aula. A autora cita que os autores do estudo por ela citado “acreditam que os professores podem desenvolver, ao longo do tempo, princípios mais centrais aplicáveis em várias situações de ensino e princípios mais periféricos que são mais maleáveis e adaptáveis aos contextos mutáveis de seu trabalho (BREEN et al., 2001, p. 473-474 *apud* BARCELOS, 2006, p. 24)” .

No Brasil, aponta Barcelos (2003, p. 9), Almeida Filho (1993) cita a abordagem ou cultura de aprender do aluno, a abordagem do material didático e de terceiros como forças influentes na abordagem de ensinar do professor. Barcelos (*ibid*) aponta, ainda, que “estudos sugerem que, na verdade, o professor encontra-se em uma rede intrincada de várias crenças e pode decidir, em

determinado momento, optar por uma ou outra crença que podem ser inconsistentes com outras do seu sistema, mas que vão de encontro a necessidades mais prementes do seu contexto.”.

Conectando, portanto, os estudos sobre crenças e os estudos sobre a Teoria dos Sistemas complexos, que formam o arcabouço teórico da presente pesquisa, entendemos a língua como um sistema aberto, suscetível às mudanças impostas pelo contexto em que o sujeito está inserido. Podemos, dessa forma, afirmar que a prática do professor é influenciada por fatores externos a ela, e que suas crenças sobre as melhores práticas também são influenciadas por esse contexto, sendo esse sistema de crenças também um sistema aberto, em constante adaptação às mudanças impostas pelo contexto em que o professor está inserido.

1.3- A prática docente em Cursos de Idiomas

Ao observarmos a realidade de professores de língua inglesa em CI, notamos algumas questões recorrentes, tais como: uma diferenciação por parte dos cursos para com os professores, entre professores nativos ou não, graduados em Letras ou outra área acadêmica ou não; a mediação exercida pelo professor entre o método utilizado pela escola e a aprendizagem do aluno; o tratamento do aluno como um cliente a ser satisfeito e o lugar ocupado pelo professor no processo de Aquisição de Segunda Língua (ASL) diante dessa nova forma de tratamento dada pelos cursos ao aluno. Percebemos também uma falta de identificação por parte desses professores em relação aos seus colegas da rede regular de ensino.

O presente trabalho visa fazer uma análise dessas inquietações, verificando as crenças dos professores participantes em relação a essas questões e as possíveis incorrências na ASL do aluno.

Estudos na área de Linguística Aplicada (LA) apontam algumas questões que podem ser observadas de forma recorrente no ensino de inglês, presentes também em cursos do idioma. Existe, nos cursos em questão, uma variedade de profissionais atuando como professores de Inglês. Eles são profissionais graduados em Letras ou em outra área do conhecimento; nativos de países falantes de língua inglesa; ex-alunos de CI; autodidatas; pessoas que viveram (ainda que brevemente) no exterior e até mesmo (ex)alunos de nível intermediário/avançado dos próprios cursinhos.

Sobre a falta de profissionalização nesses locais, Larsen-Freeman (2011) afirma que:

Uma questão recorrente a qual o campo é chamado às vezes a conter é a crença generalizada entre os não-profissionais de que se alguém pode falar uma língua, pode ensiná-la (...). Outra questão que parece nunca ir embora é a respeito do status de falante de um professor, isto é, falante nativo ou não-nativo (LARSEN-FREEMAN, 2011, p. 163, tradução nossa).

Voltaremos ao falante nativo mais adiante. Por agora, analisemos a “crença de que se alguém pode falar uma língua, pode ensiná-la.”. É indiscutível a imprescindibilidade da formação na atuação docente. Aliás, pode-se dizer que as Licenciaturas são das áreas mais preocupadas com a formação (KLEIMAN, 2007). Segundo Cavalcanti (1991), os cursos de graduação “ênfatizam o desenvolvimento do aluno-professor, esperando que essa ênfase seja de alguma forma revertida na melhoria do ensino.”. Oliveira (2015) afirma que: “A preocupação de como se define o profissional que atua ensinando a disciplina e de como foi sua formação inicial faz parte de um conjunto que se reflete no processo de ensino-aprendizagem como um todo.”. Assim sendo, a falta de formação desses profissionais não somente incomoda aos professores que investiram seu tempo, intelecto e renda para obter formação, mas pode ser também extremamente prejudicial à aprendizagem dos alunos. Como observamos em Miccoli (2013, p. 14-15): “[...] para desenvolver, adotar e defender sua própria abordagem de ensino, os professores [e alunos-professores] precisam compreender as questões que permeiam o ensino e aprendizagem de línguas”.

Os CI utilizam como forma de contratação, segundo Freitas e Souza (2018), um processo de seleção que testa a competência linguística dos candidatos, por meio de prova escrita e oral, propiciando que qualquer sujeito que tenha resultado satisfatório no exame aplicado seja contratado como professor. Ainda segundo os autores, “Esse fato desconsidera elementos da formação profissional na área da educação e vai ao encontro da presença, bastante frequente, de professores não licenciados em atuação nos cursos livres (FREITAS, 2010; FERNANDES, 2013; SOUZA, 2016).”.

Podemos e devemos refletir, então, por que razões esses profissionais continuam a ocupar espaço nesse mercado. A primeira razão que nos vem em mente seria de ordem econômica. Ainda que a diferença da hora aula seja de poucos reais, um profissional não-graduado ou não-certificado (certificados internacionais atestam a proficiência do falante) é menos oneroso para os donos dos cursos.

A segunda razão é de ordem político-social. Pesquisas mostram que os cursos de Licenciatura têm sofrido com a pouca procura por parte dos vestibulandos. Jucá (2016, p. 234) aponta que, os estudantes de Ensino Médio nas escolas públicas, ao serem questionados a respeito de suas intenções de graduação, apontaram as Licenciaturas em 24º lugar. Já nas escolas privadas, a intenção de cursar Licenciaturas cai para 37º lugar. E mais que a maioria dos alunos (67%) nem ao menos pensou em ser professor. Ainda segundo a autora, um relatório sobre a Escassez de Professores no Ensino Médio

apontou a baixa remuneração como uma das principais causas para tal desinteresse por parte dos alunos.

Diante desse cenário, não seria impreciso inferir que a falta de profissionais com formação na área pode influenciar diretamente o grande número de não profissionais que atuam como docentes nesses cursos. Celani (2001, p. 32) reflete sobre a desprofissionalização da profissão do professor de línguas em:

Se, por um lado, como vimos acima, temos as condições necessárias e suficientes para se falar do ensino de língua estrangeira como uma profissão, por outro lado ainda temos que enfrentar uma situação em que essa atividade, o ensino, ainda é encarada, até pelo poder governamental como simples ocupação, ou ainda, como bico, isto é, um emprego subsidiário, pouco rendoso, de pequenos ganhos avulsos (...). (CELANI, 2001, p. 32)

Uma vez que sabemos que nossa identidade nos é atribuída pelo outro, as representações de professores e da sua carreira como algo complementar, temporário, e até mesmo, “bico” é um fator extremamente alarmante para nossa prática. A sociedade, o governo e as mídias observam (bem como produzem) esses discursos e ajudam a propagar a ideia de que a formação é dispensável no exercício da função de professor, contribuindo cada vez mais para o sucateamento, a degradação e o desprestígio da profissão.

Há de se considerar, ainda, a falta de uma postura crítica por parte dos pais e dos alunos em questionar, ao contratar um curso, sobre a formação do professor que irá lecionar para seus filhos ou a si mesmos, o que acaba por contribuir e endossar o comportamento dos donos dos cursos.

Poderia essa ser, inclusive, uma das questões que mais incomodam os professores graduados que atuam nesses cursos, uma vez que, em tempos de crise econômica e recessão, concorrer a vagas de emprego com esses outros profissionais, e, muitas vezes perder, não é agradável.

Outra questão presente no cotidiano desses professores é a do papel mediador do professor entre o método adotado pela escola e o aprendizado do aluno. A maioria dos cursos desenvolve seu próprio material e seu próprio método de ensino, além de adotarem uma abordagem de ensino. A abordagem a ser adotada, ditará a forma como o aluno será exposto ao ensino da língua. Atualmente, a Abordagem Comunicativa é a queridinha dos CI, pelo fato de prometer levar o aluno a desenvolver as quatro habilidades (fala, escrita, audição e leitura) por meio do ensino de gramática, pragmática e discurso:

Atualmente, influenciada pelas teorias de Hymes (competência comunicativa) e Vygotsky (aquisição da linguagem) a Abordagem Comunicativa (AC), cuja perspectiva teórica é aplicada por meio do Método de Ensino Comunicativo de Línguas (ECL), é a mais aceita por alunos, professores e estudiosos. Nela o foco está em todos os componentes da língua

envolvidos no processo de comunicação (Gramática, Pragmática, Discurso etc.). (SALLES, 2017, p. 213)

Outra abordagem comum nos CI é a que ensina a língua por meio da neurolinguística. Diferentemente do conceito adotado na área de Letras, em que a neurolinguística é definida como o “estudo do processamento normal e patológico da linguagem por meio de modelos elaborados no campo da Lingüística, das Neurociências, da Neuropsicologia ou da Psicologia Cognitiva.” (MORATO, 2001), o conceito adotado por CI acerca dessa ciência resume-se à memorização e repetição como forma de internalização do conteúdo estudado.

A adoção de um método de ensino propicia, o treinamento em detrimento da necessidade de formação. Leffa (2001), citado por Perine (2012, p. 375) explica essa questão: “O treinamento é visto como ensinar ao professor técnicas e estratégias de ensino que este deve dominar para, posteriormente, reproduzir mecanicamente em sala de aula, sem qualquer preocupação com sua fundamentação teórica.”. Como consequência, temos um professor “engessado” acorrentado a técnicas de determinado curso e que, muito provavelmente, se deslocado para outro contexto, não possui ferramentas necessárias para lecionar com excelência. Temos também um aluno que se apropria da língua de forma instrumental, com o objetivo apenas de ser capaz de utilizá-la para comunicar-se.

Coracini (2003) diferencia as noções de “conhecer” e “saber” uma língua. Conhecer uma língua é “saber descrevê-la como um objeto que se estuda e analisa”, já saber uma língua é “ser capaz de traduzir mentalmente, a partir da língua que se sabe, a língua que se conhece.”. Assim, “saber” a língua é “ser falado por ela” (CORACINI 2003, p. 144). Acreditamos que o ensino tal como é, moldado em formas de técnicas de ensino-aprendizagem, tem poucas chances de propiciar o “saber” a língua estrangeira.

Freitas e Souza (2018, p. 50) falam da importância de se “fugir da tentativa de padronização e das imposições que são características das grandes franquadoras de cursos livres.”, o que pode propiciar tanto uma maior autonomia docente quanto discente, com maior chance de o aluno alcançar o “saber” da língua, citado por Coracini.

Além disso, é interessante analisar as relações de poder nesse ambiente. Cardoso (2003, p. 50) afirma que: “(...) professores e alunos acabam sendo excluídos do discurso pedagógico, não tendo outra opção a não ser assujeitarem-se livremente a esse pronunciamento.”. Ao impor aos professores e aos alunos determinado método de ensino, os cursos deixam pouco (ou quase nenhum) espaço para uma intervenção de ensino crítico da língua.

Outro aspecto digno de ser analisado é o dos jogos de poder existentes nesses cursos referente ao próximo item a ser discutido neste trabalho: o deslocamento do poder historicamente atribuído ao professor para o aluno, quando os professores em questão são chamados a lidar com a ideia do “aluno-cliente”. Celani (2001, p. 25) afirma que: “no caso da educação, o cliente é o aluno. Será esse o mesmo tipo de relacionamento daquele do profissional da medicina ou do direito ou da administração? Parece claro que não (...)”. Porém, o surgimento de um enorme número de cursos do idioma e a proporcional concorrência entre as mesmas, tal qual a efemeridade contida até mesmo na nomenclatura dos “cursos livres”, deu origem a uma nova forma de tratamento para com o aluno, na qual ele é visto como um cliente que deve ter sua satisfação garantida para que mantenha sua opção pela escola A ao invés de B, uma vez que há uma forte tendência ao abandono do curso antes de sua conclusão. Além disso, em razão de a língua inglesa ser, a mais procurada por aprendizes de língua estrangeira, pode-se dizer que essa tornou-se um “objeto de desejo”, um produto, que eventualmente deverá ser adquirido devido a uma demanda profissional, acadêmica ou mesmo pessoal. Holliday (2005) define tal fenômeno como a “internacionalização do inglês”, que pode ser um fator contribuinte para esse grande surgimento de cursos do idioma e, conseqüentemente, para essa nova forma de tratamento para com o aluno.

Esse tratamento do aluno como um cliente a ser satisfeito, proporciona-o a possibilidade de adoção de uma postura menos submetida às regras impostas pelo poder (escola e professor). Entendemos esse fenômeno não como um indicativo de resistência, mas um que leva à desresponsabilização por seus resultados e pelo seu próprio processo de aquisição da língua, e também, a uma culpabilização do professor por maus resultados e desistências.

Pergunta-se, também, qual seria o lugar ocupado pelo professor no processo de ASL desse novo perfil de aluno e como essa questão interfere em sua identidade profissional, uma vez que o retira do lugar antes ocupado por ele no processo de aprendizagem.

A prática do professor, talvez por sua relevância social, pode ser considerada uma das mais faladas pela sociedade em geral, o que, segundo Coracini (2015, p. 133), resulta no fato de que “o professor é falado por outros, [mas] poucas oportunidades lhe são concedidas de dizer o que pensa sobre si mesmo”. Na verdade, sabemos que nós somos o desejo do outro. A forma como nos vemos, representa, na realidade, o que o outro no diz que somos. Lacan, citado por Coracini (2015, p. 140) diz que o bebê só tem noção de que não é uma extensão do corpo da mãe, quando ela o mostra no espelho, lhe dá um nome e lhe descreve. Esse é o primeiro momento em que temos noção de que

somos e existimos, independentes da mãe. A partir daí, passamos a ter uma ideia ilusória de completude, de identidade. Entretanto, ao olhar para o espelho, nos vemos com o olhar do outro.

Paralelamente, representações de professores são disseminadas o tempo todo nas conversas em família, nos bares, pelas universidades, mídias e pelos governantes. Entretanto, poucas são as oportunidades em que ouvimos as representações deles sobre eles mesmos. Todos parecem saber o que é ser um professor ou quais seriam as melhores práticas, mas parecem se “esquecer” de ouvir os posicionamentos dos mais interessados nessas representações.

Tal “esquecimento” parece ser ainda mais evidente quando observamos os professores de CI. Uma possível explicação para esse fenômeno talvez seja o fato de que a maioria dos programas de políticas educacionais é voltada para as escolas da rede regular de ensino, sejam elas públicas ou privadas. E, como que por consequência de tal “esquecimento”, podemos observar que esses professores sentem uma falta de identificação com seus colegas da rede regular de ensino e uma dificuldade em identificar seu lugar no sistema. Verificamos tal afirmação, por exemplo, no fato de professores de cursos livres não se engajarem em greves da categoria. Como consequência dessa dificuldade, nota-se que são quase que uma subcategoria à parte de professores, e esse esquecimento poderia resultar em um sentimento de solidão e abandono.

Além disso, questões anteriormente mencionadas, tais como: a relação com o aluno que é visto como um cliente, a competição no mercado com professores sem formação e a valorização do estrangeiro (nativo ou brasileiro que residiu no exterior) são também fatores que afetariam a noção de identidade desses professores.

O mito do falante nativo como sendo o professor “ideal”, pelo seu relacionamento com a língua ensinada como sua língua mãe, ainda parece não ter sido superado pelos cursos em questão. Vemos na mídia, frequentemente, cursos que oferecem aulas somente com professores nativos, aos quais não parece importar a formação. A eles basta serem nativos. Ninguém parece refletir sobre o fato de que muitas pessoas que falam português, por exemplo, não se sentem, ou não estão realmente aptas a lecionar a língua. Por que seria diferente com as línguas estrangeiras? Estaria a resposta na nossa cultura de supervalorização do estrangeiro e no nosso “complexo de vira-latas”, que sempre acha que o que nós brasileiros temos a oferecer é de qualidade inferior ao que os estrangeiros oferecem? Assim sendo, acreditamos que esta seja uma questão recorrente, porém ainda não esgotada nos estudos acerca do ensino/aprendizagem de línguas, passível de ser abordada por nosso estudo.

Capítulo 2

MÉTODOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa intenciona se propõe a ser qualitativa. A pesquisa qualitativa caracteriza-se pela interpretação dos eventos a partir da observação de mundo. Mais especificamente a pesquisa qualitativa em sala de aula, de acordo com Bortoni e Maris (2008, p. 42), possui o objetivo de “construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva em sala de aula”, bem como “o desvelamento do que está ‘dentro da caixa preta’ na rotina dos ambientes escolares.”.

Segundo Barcelos (2006), “Os estudos que investigam crenças, em sua maioria, utilizam entrevistas ou questionários (Cotterall, 1995; Horwitz, 1985; Carvalho, 2000 dentre outros).”. Para a realização da pesquisa em questão, inicialmente, serão aplicados questionários com perguntas abertas e fechadas que contemplam alguns aspectos da *práxis* docente a serem respondidos por professores de LI em cursos livres, sendo que nove destes cursos estão situados na cidade de Belo Horizonte e um na cidade de Nova Lima, Minas Gerais. Em seguida, serão realizadas entrevistas com os mesmos professores. Após a realização dos mesmos, os dados coletados serão analisados a fim de que se comprovem ou refutem as asserções iniciais da pesquisa.

2.1- Cursos livres

São entendidos como “cursos livres” aqueles que não são regulamentados por nenhuma legislação específica ou são fiscalizados pelo MEC ou Secretarias de Educação. Esses cursos oferecem treinamento de segurança, informática, idiomas, entre outros. No que concerne os CI, mais especificamente de LI, são estes o destino de uma grande parcela daqueles que visam aprender o idioma e por isso encontramos uma vasta gama de opções de escolas que oferecem esse serviço e, para a realização de tal serviço, encontramos nessas escolas um grande número de professores e profissionais de outros segmentos que exercem a função de professor (ministrar aulas, corrigir provas, lançar notas, comparecer a reunião de pais, etc.) apesar de não possuírem a formação para tal. Não é nossa intenção, no entanto, atestar a eficácia do ensino de inglês nesses cursos, tampouco afirmamos que não se aprende inglês fora desses locais, mas, como podemos perceber em Souza (2016):

A sociedade brasileira parece ter internalizado, historicamente, a crença de que os CLIs³ são o lugar ideal para o aprendizado eficaz do inglês. Isso se dá num constante contraponto com o ensino dessa língua ofertada na Educação Básica. Nesse aspecto, esse último seria um contexto inadequado para a aprendizagem de LEs (MICCOLI, 2016), apesar do reconhecimento por uma boa parte de pesquisadores de que é, de fato, possível aprender inglês na escola (BARCELOS, 2011; GIMENEZ, 2011; LEFFA, 2011; MICCOLI, 2011; PAIVA, 2011).

Barcelos (2006, p. 168) afirma que: “O curso de línguas é visto pelos alunos como um investimento em seu futuro.”. Muitos autores citam em seus trabalhos, a crença já assimilada por professores e estudantes de escolas regulares (não somente as públicas) de que não se aprende Inglês na escola (BARCELOS, 2004; PAIVA, 2009; SOUZA 2016). O ponto tocante de tal crença para essa pesquisa é o fato de que, como consequência da difusão dessa crença, provocou o surgimento de uma enorme quantidade de CI. Em uma busca em um site de pesquisa de preços praticados em Minas Gerais e no Google, utilizando a ferramenta de mapa, encontramos 147 cursos e/ou franquadoras de idiomas⁴ em Belo Horizonte. Totalizando 324 unidades de CI na capital do Estado. Se considerarmos que a cidade Belo Horizonte possui 331, 4 km² de extensão encontraremos aproximadamente uma unidade de CI por km². Esses números são bastante expressivos, principalmente se considerarmos que representam apenas uma estimativa, o que significa que esses cursos estão presentes em grande parte do território da capital.

Um dado interessante a se notar no levantamento em questão é que cinco franquadoras, sozinhas, possuem 102 unidades de CI, ou seja, 31% do total de unidades. Segundo o site especializado em *franchising* Portal Top Franquias, as franquias de CI “conquistaram um *boom* de faturamento e em crescimento de número de unidades, muito devido aos eventos de grande porte que o Brasil tem recebido, como a Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas em 2016.”. O site garante, ainda, que uma das redes de franquias de idiomas conquistou o décimo quinto lugar do ranking de redes com mais unidades fraqueadas no Brasil em 2015. Além disso, como vantagens do investimento em uma franquia de idiomas, aponta o “mercado amplo” e como desafio, a “crescente concorrência”. Portanto, podemos concluir que a crença de que só se aprende inglês de forma eficaz em CI interfere diretamente na oferta de cursos.

A presente pesquisa tem como *locus* os cursos livres exatamente em função dos professores serem licenciados pela academia, ingressarem nesses locais de trabalho e, devido ao fato de os mesmos não serem fiscalizados pelo MEC ou Secretarias de Educação, é como se os professores não

³ Cursos Livres de Idiomas. Nota nossa.

⁴ Foram considerados apenas estabelecimentos que ofertam o ensino de Inglês como um de seus cursos.

mais fizessem parte do sistema. A academia também produz pouco material de pesquisa que sirva de apoio para esse professor recém-formado, que se vê, então, fora do sistema e esquecido pela academia.

Poucas são as pesquisas acadêmicas voltadas para o *fazer* docente em cursos livres. Alguns dos poucos trabalhos que encontramos são os de FREITAS (2010), FERNANDES (2013) e SOUZA (2016). Segundo FREITAS (2010, p. 21): “É um campo cuja memória se encontra silenciada, seja pelo fato de não fazer parte do ensino regular, seja por uma certa desvalorização, no âmbito acadêmico, desse ramo da atividade docente.”.

Ademais, em contrapartida ao ignorar da academia quanto aos cursos livres, estes estão expandindo sua atuação, saindo das salas de franquias e realizando parcerias com escolas particulares e até mesmo públicas, com o aval do Ministério da Educação, como cita FREITAS (2010, p. 18).

Assim sendo, acreditamos que voltar o olhar para esses locais e para os professores que ali atuam seja extremamente relevante para a academia, que forma esses profissionais e não produz material de relevância para que reflitam sobre sua prática e busquem e alcancem uma melhor experiência de ensino e aprendizagem.

Serão consultadas⁵ professoras de seis cursos, quais sejam: Number One Idiomas (duas unidades); Fisk (uma unidade), Oficina de Idiomas, Cultura Inglesa (duas unidades) e English's cool (uma unidade), por esse motivo, esses serão os cursos a serem considerados por esta pesquisa. Tentamos obter informações sobre a quantidade de alunos, turmas e professores há nos cursos, a fim de conhecer melhor o contexto em que os professores participantes estão inseridos, bem como a quantidade de professores graduados em Letras dentre o número total de professores da escola, além de possibilitar a realização de outras análises, porém, as escolas não se dispuseram a prestar-nos tais informações. No entanto, foi informado pelas professoras participantes e/ou coordenadores das escolas o tipo de público atendido.

a) **Cultura Inglesa- unidades A e B:** Tipo de público atendido nas unidades: em sua maioria, adolescentes e crianças, pertencentes às classes A e B, de acordo com a professora informante. Ver imagens ilustrativas na página 104.

⁵ As concordâncias serão feitas no feminino, pois as participantes da pesquisa são nove mulheres e apenas um homem.

b) **English's cool-:** Tipo de público atendido na unidade: igual proporção de adultos, adolescentes e crianças, pertencentes à classe A, de acordo com a professora informante. Ver imagem ilustrativa na página 104.

c) **Fisk:** Tipo de público atendido na unidade: em sua maioria, adolescentes e jovens adultos, pertencentes às classes B e C, de acordo com estimativa feita pela coordenação da escola. Ver imagem ilustrativa na página 105.

d) **Number One:** Tipo de público atendido nas unidades: em sua maioria, adolescentes e crianças, pertencentes às classes A e B, de acordo com a professora informante. Ver imagem ilustrativa na página 106.

e) **Oficina de Idiomas:** Tipo de público atendido na unidade: em sua maioria, adolescentes e crianças, pertencentes às classes B, C e D, de acordo com o proprietário da escola. Ver imagem ilustrativa na página 105.

2.2 Sujeitos da pesquisa

Serão selecionados os questionários respondidos por dez professores a fim de se analisar as respostas dadas frente às perguntas abordadas. Os professores participantes serão selecionados a partir dos seguintes critérios:

- ✓ Ser professor de LI;
- ✓ Ser graduado em Letras;
- ✓ Atuar em CI.

Ao todo, dez professoras se prontificaram a participar da pesquisa, sendo nove mulheres e um homem, com idades de 23 a 62 anos, como tempo de docência que varia de quatro meses a trinta e oito anos. Todas possuem formação em Letras e estão lecionando atualmente em CI.

QUADRO 2- PERFIL DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

	Formação	Tempo de formação	Tempo de atuação em CI	Função no CI	Tempo no CI atual	Idade	Sexo	Vivência fora do país*	Leciona ou já lecionou no ER?
P1	Letras-graduação	15 anos	6 anos	Professora	6 anos	42 anos	Feminino	Não	Sim
P2	Letras-graduação	4 meses	3 anos	Professora	3 anos	26 anos	Feminino	Não	Não
P3	Letras-graduação	3 anos	6 anos	Professora	3 anos	25 anos	Feminino	Não	Não
P4	Letras-graduação	10 anos	15 anos	Professora Coordenadora	15 anos	39 anos	Feminino	Sim- 6 meses	Não
P5	Letras-graduação	26 anos	30 anos	Professora Coordenadora	17 anos	53 anos	Feminino	Sim- 1 ano	Não
P6	Letras-graduação	6 anos	16 anos	Professora	2 anos	32 anos	Feminino	Sim- 10 anos	Sim
P7	Letras-Mestrado	13 anos	16 anos	Professora	8 anos	48 anos	Feminino	Sim- 1 ano	Sim
P8	Letras-Mestrado	38 anos	38 anos	Professor Proprietário	24 anos	62 anos	Masculino	Sim- 1 ano meio	Não
P9	Letras-graduação	4 meses	4 meses	Professora	4 meses	23 anos	Feminino	Não	Não
P10	Letras-Mestranda em Estudo Literários	3 anos	7 anos	Professora	7 anos	25 anos	Feminino	Não	Não

Fonte: A autora

Como podemos observar no quadro acima (Perfil das participantes da pesquisa), as professoras são licenciadas em Letras. Destas, duas (P7 e P10) possuem pós-graduação na área. A professora P7 é Mestre em LA e a professora P10 é Mestranda em Estudos Literários, ambas pela UFMG.

Seis, das dez professoras entrevistadas (P4, P5, P6, P7 e P8) moraram em países falantes de LI, por um tempo que varia de seis meses (P4) a dez anos (P6). Por se tratar de uma pesquisa acerca da prática docente de professores de Inglês, optamos por considerar o tempo vivência no exterior em países falantes de Língua Inglesa, somente.

2.3 Coleta de dados

Os dados da pesquisa em questão serão coletados por meio de um questionário direcionado a professores de Língua Inglesa em CI, que será aplicado por meio de entrevistas realizadas pessoalmente e gravadas pela pesquisadora por meio de um gravador no celular. As entrevistas se darão, em sua maioria, nas unidades dos cursos onde as participantes trabalham, por se tratarem de locais onde poderíamos encontrar, mais facilmente, potenciais candidatos a responderem o questionário.

Segundo Costa (2013, *apud* WALLACE, 1998), “questionários e entrevistas são classificados como técnicas introspectivas, pois são análises que o sujeito faz de seus próprios pensamentos e sentimentos. A categoria de perguntas de um questionário ou entrevista depende do que o pesquisador está interessado em descobrir.”. Woods (2003, p. 207), citado por Barcelos (2006, p.23) afirma que um aspecto importante e que deve ser considerado em questionários que investiguem crenças, é que “nós estamos não somente assumindo que as pessoas têm consciência de suas crenças, mas também que o ‘evento’ situacional em que suas crenças são obtidas (e.g. o evento de preencher o questionário) produzirá as condições em que as crenças expressas são, de certa forma, consistentes com as circunstâncias reais da vida deles”. O objetivo do questionário aplicado é conhecer as crenças, percepções, angústias, dos professores de LI em cursos livres. Este contém vinte e sete perguntas.

Capítulo 3

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Após a discussão acerca do embasamento teórico da pesquisa -estudos sobre crenças e atitudes de professores-, no presente capítulo, apresentamos a descrição e análise dos dados obtidos através das entrevistas realizadas com os professores de LI em cursos de idiomas. As entrevistas foram elaboradas a partir das perguntas norteadoras da pesquisa (vide Cap. 1).

As respostas fornecidas pelos professores participantes da pesquisa serão, então, analisadas e associadas às questões levantadas pela pesquisa.

Para melhor análise dos dados coletados, selecionamos dezesseis perguntas, das vinte e sete realizadas na entrevista com as professoras, por meio das quais acreditamos ter obtido respostas mais bem correlacionadas ao cerne da pesquisa. Abaixo, apresentamos seus respectivos desdobramentos.

3.1- A desprofissionalização nos cursos livres de idiomas

É sabido que, em cursos de idiomas, não é uma prática comum exigir o curso de licenciatura em Letras para aqueles que irão exercer o cargo de professor de línguas. Conseqüentemente, nos deparamos com a grande desprofissionalização da docência, como abordado por Celani (2001, p.32), que indica que a profissão é encarada como “bico” por muitos (não)profissionais que atuam como professores, ainda que não sejam licenciados. Perguntamos às professoras sobre a importância que elas creditavam ao curso de licenciatura em Letras para o exercer da profissão (Quadro 3 – “A importância do título de licenciatura em para professores em cursos de idiomas?”, p. 26). O resultado, porém, surpreendeu-nos, ao passo que as P2, P8 e P10 (A professora P2 atua em cursos de idiomas há três anos; o professor P8 é também coordenador e proprietário de um CI; e a professora P10 atua em CI há 7 anos e é mestranda em Letras- Estudos Literários pela UFMG) reportaram: a) a problemas na formação de professores e b) falta de valorização/ reconhecimento da importância do curso de licenciatura em Letras por parte dos cursos de idiomas.

QUADRO 3- A IMPORTÂNCIA DO TÍTULO DE LICENCIATURA EM PARA PROFESSORES EM CURSOS DE IDIOMAS

Professora	Resposta
P1	Eu acho que é imprescindível, porque é o que te habilita a lecionar, é o que te capacita, inclusive, porque se você fez o curso, se você fez a graduação, e você decidiu que quer dar aula de Inglês. Claro que só ter o diploma, não vai resolver nada, porque às vezes você fez lá a graduação, teve o diploma, mas não quis se qualificar para poder dar aula de Inglês, por exemplo. Então, isso não vai ser o suficiente.
P2	Eu não vou falar que ele foi maravilhosamente capacitado. A minha formação, na faculdade, eu senti que ainda faltava muitas coisas para eu aprender. Eu não me sinto cem por cento capacitada, mas, eu acho que falta também, acho que nem se tivesse sido em outra faculdade. Acho que falta metodologia, pedagogia, dentro desses cursos de licenciatura, que eu não senti muito. Mas, dentro da licenciatura eu acordei para muitas temáticas que eu não teria acordado se eu não tivesse [frequentado o curso].
P3	Faz toda a diferença, porque na licenciatura a gente tem matérias específicas de didática, porque, assim, no caso do Inglês, não basta ser fluente em Inglês, tem todas as técnicas de didática que a gente vê no curso, que são importantes.
P4	Eu acho que eu não saberia trabalhar se eu não tivesse sido formada. Tanto que fui, entrei na faculdade e lamento não ter conseguido fazer mais matérias. Porque é um conhecimento que você adquire, que faz com que você tenha mais tranquilidade para responder o que os alunos te perguntam, para responder seus próprios questionamentos e que você vá se atualizando. Mesmo não continuando seu estudo formal. Agora já está me fazendo falta. Mas, trabalhar sem fazer a graduação, eu acho extremamente difícil. Porque você não vê pessoas de outras áreas trabalhando como engenheiro sem ter Engenharia, você não vê uma pessoa de Medicina, quero dizer, salvos alguns casos. Mas é absurdo.
P5	Porque você saber a língua, e você saber as regras da língua é uma coisa, agora, você saber ensinar, você saber maneiras de passar isso, de cobrar, isso você aprende na licenciatura. A parte de didática, de metodologia, de ensino de língua, até a parte de como você avalia uma criança, a parte cognitiva, de acordo com cada idade, com cada ano escolar, o desenvolvimento típico de cada um.
P6	Para mim, a importância maior é para realmente dizer que é o meu título, que eu sou professora, posso dizer que eu sou professora, eu estudei para isso, que eu tenho técnicas, que eu sei onde procurar para melhorar. Por mais que a gente tenha acesso à internet, quem faz Letras, a gente sabe essas técnicas para dar aula, livros que a gente precisa ler, pesquisas que a gente precisa fazer. Então, eu acho que a gente tem mais recursos para ficar bem mais preparado para dentro da sala de aula.
P7	Eu acho que é importante ter a formação, sim. Acho que é importante saber como lidar com os alunos, acho que é importante que ele tenha uma metodologia própria, tenha uma didática própria, para trazer esse conhecimento para o aluno. Porque não basta saber falar a língua. Eu acho que tem que ter uma formação docente.
P8	É o que eu havia mencionado antes. Quem tem a licenciatura, não quer dizer, automaticamente, que tenha desenvolvido as quatro habilidades. Então, há uma falha muito grande, a meu ver, na formação de professores. Há que se mexer nisso aí. As universidades precisam recompor o currículo. E, também, hoje, no séc. XXI, a demanda é outra e eu acho que tem que se modificar isso aí. A formação do professor. Eu acho importante [a licenciatura] profissionalmente falando, se valorizar a Graduação. Mas, isso não quer dizer que será o melhor profissional.
P9	No curso de licenciatura, além de aprender muitas coisas, a gente não aprende só aquilo que está nos artigos, nos textos e em outros tipos de mídia. A gente aprende muito mais. A gente tem uma formação maior como ser humano. O ambiente da universidade, da comunidade, agrega muito à nossa vida. O curso é bom porque a gente aprende a “base da base” da língua, isso é muito interessante.

P10	<p>Eu acho que não tem muita importância, não. Tem algumas escolas que pagam o piso diferenciado, né? Do graduado é maior, mas, na maioria das escolas que eu trabalhei, as escolas pagavam igual para todos, então, no final das contas, a graduação acabava não fazendo nenhuma diferença. [A pesquisadora pergunta: E, na prática, do dia a dia do professor, você acha que faz alguma diferença ter formação?] Na minha prática, com os meus alunos, com certeza. Eu fui preparada para lidar com eles. Quando você é preparado para lidar, principalmente com adolescentes e crianças, porque, com o adulto, a experiência já é um pouco diferente, eu acho que a postura que os professores que são licenciados têm com relação aos alunos, é muito diferente da postura que os professores que não têm licenciatura. Então, o tratamento, a abordagem, costuma ser muito diferente. Então, na prática, no ensino, faz muita diferença. Mas, faz diferença na minha experiência como professora, mas não como colega de trabalho, por exemplo.</p>
------------	--

As professoras P2 e P8, quadro 3, apontam para uma formação de professores com lacunas. O professor P8 (que é professor em CI há 38 anos e é, também coordenador e proprietário de um CI), que se posiciona a esse respeito como proprietário de um curso de idiomas, afirma que:

(1) “Quem tem a licenciatura, não quer dizer, automaticamente, que tenha desenvolvido as quatro habilidades. Então, há uma falha muito grande, a meu ver, na formação de professores.” (P8, quadro 3, p. 28). Afirma, ainda, que: “A oralidade, muitas vezes, é o grande empecilho para o professor que fez Letras.” (P8, quadro 4, p. 31).

Enquanto professora a P2, quadro 3, afirma não se sentir totalmente capacitada pelo curso de graduação que frequentou.

(2) “Eu não vou falar que ele foi maravilhosamente capacitado. A minha formação, na faculdade, eu senti que ainda faltava muitas coisas para eu aprender. Eu não me sinto cem por cento capacitada, mas, eu acho que falta também, acho que nem se tivesse sido em outra faculdade”. (P2, quadro 3, p. 26)

A esse respeito, Kumaravadivelu (2012, *apud* JUCÁ, 2016, p. 245) afirma que há uma preocupação dos envolvidos com o ensino de LI em fazer uma “mudança significativa nas políticas e programas, nos métodos e materiais que governam o ensino de língua inglesa e a formação de professores.”. Medrado (2016, p. 263) cita que a LA tem como discussão central estudos acerca a formação de professores.

A professora P10, quadro 3, afirma não se sentir mais valorizada pelos cursos de idiomas por ser graduada em Letras em relação aos profissionais sem formação, o que a leva a crer que não representa grande importância o professor ter ou não frequentado o curso de licenciatura em Letras, e acrescenta:

(3) (...) eu acho que a postura que os professores que são licenciados têm com relação aos alunos, é muito diferente da postura que os professores que não têm licenciatura. Então, o tratamento, a abordagem, costuma ser muito diferente. Então, na prática, no ensino, faz muita diferença. Mas, faz diferença na minha experiência como professora, mas não como colega de trabalho, por exemplo. (P10, quadro 3, p. 28)

Percebemos, por sua fala, que, enquanto funcionária do curso de idiomas, não percebe essa importância. No entanto, afirma que, em sua prática docente, acredita que sua formação a proporciona ferramentas para melhor lidar com os alunos e exercer o papel de mediador do conhecimento. Conforme Richardson (1996, *apud* BARCELOS, 2007), a complexidade do contexto em que a professora está inserida incide em sua crença – neste caso – a respeito da importância da sua formação. Uma vez que a professora investiu (e ainda investe) em sua formação, pode-se afirmar que ela considera importante para sua atuação profissional frequentar um curso de graduação e pós-graduação. No entanto, as adversidades do contexto em que ela está inserida, a fazem questionar sua crença na importância da formação.

Entretanto, as demais professoras (P1, P3, P4, P5, P6, P7 e P9, quadro 3) atribuem ao curso de licenciatura em Letras grande importância em sua formação e atuação nos cursos de idiomas. As professoras P1, P3 e P4 usam palavras/frases como: imprescindível; faz toda a diferença; não saberia trabalhar [não fosse o curso de licenciatura em Letras], como percebemos nas falas:

(4) Eu acho que é imprescindível, porque é o que te habilita a lecionar, é o que te capacita, inclusive, porque se você fez o curso, se você fez a graduação, e você decidiu que quer dar aula de Inglês. (P1, quadro 3, p. 26)

(5) Faz toda a diferença, porque na licenciatura a gente tem matérias específicas de didática (...) (P3, quadro 3, p. 26)

(6) Eu acho que eu não saberia trabalhar se eu não tivesse sido formada. (P4, quadro 3, p. 26)

Os motivos que conferem ao curso tal importância, na opinião das participantes são diversos:

a) confere ao professor a titulação/habilitação para lecionar – como percebemos nas falas das professoras de CI há seis anos P1 (fala 5) e P6:

(7) “Para mim, a importância maior é para realmente dizer que é o meu título, que eu sou professora, posso dizer que eu sou professora, eu estudei para isso, que eu tenho técnicas, que eu sei onde procurar para melhorar.” (P6, quadro 3, p. 26)

b) confere ao professor licenciado didática, metodologia e recursos para ensinar, lidar com os questionamentos e dúvidas de seus alunos e seus próprios:

(8) Por mais que a gente tenha acesso à internet, quem faz Letras, a gente sabe essas técnicas para dar aula, livros que a gente precisa ler, pesquisas que a gente precisa fazer. Então, eu acho que a gente tem mais recursos para ficar bem mais preparado para dentro da sala de aula. (P6, quadro 3, p. 26)

(9) Porque é um conhecimento que você adquire, que faz com que você tenha mais tranquilidade para responder o que os alunos te perguntam, para responder seus próprios questionamentos e que você vá se atualizando. (P4, quadro 3, p. 26)

(10) Porque você saber a língua, e você saber as regras da língua é uma coisa, agora, você saber ensinar, você saber maneiras de passar isso, de cobrar, isso você aprende na licenciatura. A parte de didática, de metodologia, de ensino de língua, até a parte de como você avalia uma criança, a parte cognitiva, de acordo com cada idade, com cada ano escolar, o desenvolvimento típico de cada um. (P5, quadro 3, p. 26)

(11) Eu acho que é importante ter a formação, sim. Acho que é importante saber como lidar com os alunos, acho que é importante que ele tenha uma metodologia própria, tenha uma didática própria, para trazer esse conhecimento para o aluno. Porque não basta saber falar a língua. Eu acho que tem que ter uma formação docente. (P7, quadro 3, p. 26)

c) contribuição no que concerne à aprendizagem da Língua Inglesa e; d) inserção do licenciando na comunidade acadêmica e na comunidade em que a universidade se encontra, de forma geral, como observamos na fala da professora P9:

(12) No curso de licenciatura, além de aprender muitas coisas, a gente não aprende só aquilo que está nos artigos, nos textos e em outros tipos de mídia. A gente aprende muito mais. A gente tem uma formação maior como ser humano. **O ambiente da universidade, da comunidade, agrega muito à nossa vida.** O curso é bom porque **a gente aprende a “base da base” da língua**, isso é muito interessante. (P9, quadro 3, p. 26)

Mesmo a P2, que reclama de sua formação ter sido insuficiente para capacitá-la plenamente para o exercer da sua profissão, admite:

(13) Mas, dentro da licenciatura eu acordei para muitas temáticas que eu não teria acordado se eu não tivesse [frequentado o curso]”. (P9, quadro 3, p. 27)

Apesar de as professoras, em sua grande maioria, reconhecerem a importância do curso de licenciatura em Letras na formação e atuação dos professores em cursos de idiomas, o mesmo não se vê por parte dos donos desses cursos. De forma que, somente três, das dez participantes (P3 – que atua em CI há 6 anos e, no CI atual, há 3 anos; a professora P5 – que atua em CI há 30 anos e no CI atual, há 17 anos; e a P7 – que atua em CI há 16 anos e no CI atual, há 2 anos) afirmam que, no curso onde trabalham, são contratados apenas professores com formação em Letras.

Entretanto, vale a pena ressaltar que, ao perguntar às professoras: “Há, no curso onde você leciona, professores sem formação em Letras? Como você se sente a esse respeito?” (quadro 4- “Presença de professores sem formação em letras nos cursos pesquisados”), podemos observar uma dissonância entre crenças e atitudes das professoras. As professoras P2, P3, P4, P5, P6 e P9, ou seja, a maioria das entrevistadas, afirmam não considerarem um problema os cursos de idiomas contratarem profissionais sem formação em Letras como professores de Inglês. Uma vez que entendem a importância da formação e investiram em sua própria, seria esperada por parte das professoras licenciadas que atuam nos CI algum tipo de resistência com relação a (não)profissionais

atuando na área, contribuindo para a desprofissionalização da docência, no entanto, essa resistência não foi verificada.

QUADRO 4- PRESENÇA DE PROFESSORES SEM FORMAÇÃO EM LETRAS NOS CURSOS PESQUISADOS

Professora	Resposta
P1	Sim. É meio polêmico, né? Porque se você pensar que a gente passou quatro anos estudando para estar apta, para ter um diploma que te autorize e te possibilite dar aula, e aí você pensa uma pessoa que só morou fora, ficou lá um ano, dois anos e aprendeu Inglês lá e é fluente e também está apto pra dar aula. Isso desqualifica um pouquinho a questão do diploma. Existem professores que dão aula porque são fluentes, sabem o Inglês, mas a questão de que você passou por uma faculdade e que você aprendeu um monte de coisas para a sua formação, isso tudo vai ser desconsiderado.
P2	A maioria. Eu não vou falar que eu acho ruim, mas eu acho que a vida deles fica mais difícil, porque muitas das minhas avaliações daquilo que o aluno precisa, do tipo de matéria que eu preciso, isso eu ganhei durante a licenciatura. Diagnosticar problema do aluno, onde buscar recurso, isso eu ganhei durante a licenciatura. E eu acho que muitos professores têm dificuldade para ir de forma pontual nesses aspectos. Não vou falar que eles ficam menos professores por causa disso. Eu vejo muito professor que não tem formação e que dá conta de fazer o serviço, mas eu acho que a vida deles fica mais difícil.
P3	Não, há professores que não concluíram a graduação, mas sem formação, não. Eu acho bacana, porque é uma escola que paga bem, e eles estão valorizando o profissional de Letras. Na maioria desses cursinhos você não precisa ter nenhuma formação e acaba que o profissional de Letras ganha o mesmo tanto, então não é valorizada a sua graduação.
P4	Sim. Eu mesma comecei sem formação. Depois de um ano que eu estava aqui é que eu fui procurar a graduação e me encontrei. Então, não acho que é um empecilho, mas ela não pode ser uma maneira da pessoa ganhar um dinheiro, simplesmente para poder sobreviver porque isso não tem um final bacana. Mas não tenho preconceito nenhum, muito pelo contrário.
P5	Sim, nós temos professores que não são formados em Letras, mas que têm especialização em ensino de LI, ou têm as certificações internacionais que a Cultura Inglesa pede. E eu não vejo problema algum, eu acho até muito legal, porque cada um traz uma experiência diferente, mas eu acho que isso dá certo desde que o profissional tenha essa formação posterior em didática, metodologia. Porque não é só saber a língua. Porque muitos acham que “ah, eu sei Inglês, então eu vou dar aula!”. Não é assim.
P6	Tem. De todas as áreas. É um pouco complicado. Antigamente, eu era extremamente contra. Hoje em dia, eu acho que, em um cursinho, talvez o conhecimento de uma língua seja maior que a formação que você tem. Que ela seja comprovada de alguma maneira. Hoje em dia tem outros testes, tem o CPE pra comprovar, mas, mesmo assim, eu acho que é bom para valorizar o profissional, né?
P7	Não. Na escola onde eu trabalho é exigência que tenha formação em Letras. E eu acho importante. Até porque, muita gente acha que só porque sabe falar Inglês, sabe lecionar, e não é bem assim. Então, a pessoa pode entrar sem ter o curso de Letras, mas se comprometendo a buscar essa formação de alguma forma. E outra exigência deles, também, é que se tenha o CPE.
P8	Na verdade, todos têm formação. Um apenas, tem TOEIC, ou um certificado. Eu acho superimportante o professor ter a graduação em Letras, mas eu acho mais importante ele ter uma vivência com o idioma. Então, tem que ter as quatro habilidades bem desenvolvidas. A oralidade, muitas vezes, é o grande empecilho para o professor que fez Letras. Precisa desenvolver isso aí.
P9	Sim. Quando eu era estudante de Inglês, eu achava isso muito estranho. Eu ficava: “Nossa, um cara de outro curso vindo aqui pegar a vaga de outra pessoa que é do curso e está preparada para isso!”. Mas, hoje em dia, eu vejo isso de uma forma totalmente diferente. Eu vejo que, assim, se a pessoa

	tem a habilidade, tem todas as competências necessárias, beleza, sabe? Vai lá e faz o trabalho bem feito, com responsabilidade.
P10	Sim. Nem sei se tenho uma opinião [sobre isso]. Acho que no curso de idiomas, isso é muito comum. As pessoas costumam dar aulas de Inglês por serem fluentes e Inglês, e não, geralmente por ter formação pedagógica para ser professor de Inglês.

A professora P1 afirma considerar polêmica essa falta de critério dos cursos ao contratar profissionais sem formação, pois esse fato desvaloriza o esforço de quem investiu na formação, mas não afirma ser a favor ou contra. Também não se posicionou, a P10, que afirmou ser, essa, uma prática muito comum nos CI, mas preferiu não emitir uma opinião a respeito.

Tudo isso, a despeito de afirmarem que “não somente por se falar uma língua, têm-se capacidade para ensiná-la”, como vemos nas falas a seguir:

(14) Existem professores que dão aula porque são fluentes, sabem o Inglês, mas a questão de que você passou por uma faculdade e que você aprendeu um monte de coisas para a sua formação, isso tudo vai ser desconsiderado. (P1, quadro 4, p. 30)

(15) Então, acaba que fica muito saturado, e eles acabam contratando, em geral, pessoas que não têm formação e que são fluentes em Inglês, e eles acham que, por isso, a pessoa está capacitada para dar aula. (P3, quadro 15, p. 62)

(16) (...) E eu acho importante. Até porque, muita gente acha que só porque sabe falar Inglês, sabe lecionar, e não é bem assim. (P7, quadro 4, p. 31)

(17) Eu já trabalhei com vários professores nativos. Eles costumam, geralmente, lecionar turmas de níveis mais avançados, pela minha experiência, mas eu também não sei se isso é a melhor escolha. Eu não acho que porque a minha mãe é fluente em Português, que ela pode dar aulas de Português. (P10, quadro 7, p. 39)

Além disso, como vemos na fala da P4:

(18) (...) trabalhar sem fazer a graduação, eu acho extremamente difícil. Porque você não vê pessoas de outras áreas trabalhando como engenheiro sem ter Engenharia, você não vê uma pessoa de Medicina, quero dizer, salvos alguns casos. Mas é absurdo.” (P4, quadro 3, p. 27)

As participantes não se posicionam ou oferecem resistência a respeito da desprofissionalização da profissão nos CI. Muito pelo contrário, as professoras P6 e P9 costumavam se posicionar de forma contrária a essa desprofissionalização, mas, mudaram de ideia. A P9 (que atua em CI há 4 meses, mesmo tempo no CI atual mesmo tempo de licenciada) afirma que:

(19) Quando eu era estudante de Inglês, eu achava isso muito estranho. Eu ficava: “Nossa, um cara de outro curso vindo aqui pegar a vaga de outra pessoa que é do curso e está preparada para isso!”. Mas, hoje em dia, eu vejo isso de uma forma totalmente diferente. Eu vejo que, assim, se a pessoa tem a habilidade, tem todas as competências necessárias,

beleza, sabe? Vai lá e faz o trabalho bem feito, com responsabilidade. (P9, quadro 4, p. 31)

Ao refletirmos acerca da fala acima, percebemos a professora P9, -que frequentou um CI para ter aulas de Inglês concomitantemente ao curso de graduação- enquanto se encontrava na posição de estudante e acadêmica, possuía uma reflexão crítica acerca da importância da formação na atuação dos professores em CI, bem como os reflexos da contratação por parte dos CI de profissionais sem formação em Letras como professores de Inglês. Mas, no momento em que ingressou no mercado de trabalho, assujeitou-se, optou por aceitar e calar-se. Notadamente, as crenças da professora se moldaram às implicações do contexto em que estava inserida, quase como que, “se não pode contra eles, junte-se a eles.”

Observamos, também, a fala da P6:

(20) Antigamente, eu era extremamente contra. Hoje em dia, eu acho que, **em um cursinho**, talvez o **conhecimento** de uma língua **seja maior que a formação** que você tem. Que ela seja comprovada de alguma maneira. Hoje em dia tem outros testes, tem o CPE pra comprovar, mas, mesmo assim, eu acho que é bom para valorizar o profissional, né? (P6, quadro 4, p. 31).

O uso da palavra “cursinho” é bastante comum para se referir aos CI. Se analisarmos, podemos conferir o uso do diminutivo como algo pejorativo, que diminui a importância do trabalho do professor, bem como a aprendizagem que acontece nesses locais. Tanto que, para essa professora, para exercer a docência nesses locais não é necessário que o profissional invista em formação, apesar desta lhe conferir algum valor.

As professoras P5 e P6 citam os certificados internacionais como uma forma de comprovação de formação ou que ateste a capacidade de lecionar o idioma. A certificação mais desejada na contratação em CI é o CPE (Certificate of Proficiency in English – certificação mais alta da LI).

O Cambridge English: Proficiency Exam, conhecido como CPE é o exame de nível mais alto dos Exames de Cambridge. Ter este certificado comprova que o aluno domina o Inglês em **um nível quase nativo** e pode estudar ou trabalhar em qualquer tipo de ambiente em Inglês. Como todos os Exames de Cambridge, o CPE apresenta resultado "aprovado"/ "não aprovado" e todos aqueles que foram considerados aprovados receberão um Certificado Vitalício. O Exame CPE pode ser feito tanto em papel como de forma digital, por meio de um computador. Em ambas versões, sua duração total é de 236 minutos. O CPE avalia as 4 competências – audição, leitura, escrita e expressão oral – e é estruturado da seguinte forma:

Parte 1 (90 minutos) – A primeira parte do CPE avalia a compreensão em leitura, gramática e vocabulário. Possui um total de 53 questões divididas em 7 subseções e apresentadas em formato de múltipla escolha, "preencher os espaços" e correspondência. (...)

Parte 2 (90 minutos) – A segunda seção do CPE avalia a capacidade de escrita. Existem 2 seções nesta parte do exame. Na primeira, o aluno deverá ler 2 pequenos textos e escrever um resumo dos argumentos apresentados em cada um deles. Depois, ele ainda

deverá apresentar a sua própria opinião sobre o assunto exposto. Na segunda seção, serão apresentadas 5 opções de texto para o aluno escrever, incluindo uma opção que é baseada em algum clássico da literatura Inglesa que o aluno deverá ler previamente ao exame. (...) Parte 3 (40 minutos) – A terceira parte do CPE avalia a compreensão oral. Serão apresentados trechos rádio, televisão e outros tipos de conversas entre nativos e questões relacionadas aos conteúdos apresentados. Cada gravação é repetida duas vezes e os alunos devem estar preparados para ouvir diferentes sotaques em inglês. Esta seção apresenta um total de 30 perguntas, divididas em 4 subseções. Parte 4 (15 minutos) – A última parte do CAE avalia a expressão oral. O exame é realizado em 3 subseções, onde na primeira o aluno faz o teste individualmente e nas duas últimas em pares. (...) (Fonte: Education First <https://www.ef.com.br/certificados-ingles/cambridge-teste/cpe/>, grifo meu)

Ao analisarmos a definição sobre o funcionamento do teste do mais alto nível de proficiência em Inglês, chamou-nos a atenção a seguinte frase: “Ter este certificado comprova que o aluno domina o Inglês em um nível **quase nativo** (...)”. Apesar de tratar-se do mais complexo teste de proficiência em Inglês, ele ainda não confere ao portador do certificado a predicação de falante similar a um nativo. Percebemos também no teste, o endeusamento do falante nativo. Por mais que o falante certificado possua habilidades avançadas no idioma, não alcançaria, nunca, o habitante do Olimpo, o falante nativo. Além disso, perguntamo-nos como um certificado adquirido por meio de teste de aproximadas quatro horas de duração pode ter a mesma validade ou eficiência de um curso cuja duração é de quatro a cinco anos.

Reconhecemos, no entanto, a importância do teste de proficiência enquanto ferramenta de diagnóstico do conhecimento do aprendiz de língua estrangeira. Há, inclusive, teste específico para professores de LI, com maior grau de exigência, que requer, quiçá curso preparatório para a realização do mesmo. Entretanto, ressaltamos que os objetivos do teste de proficiência e da licenciatura em Letras são amplamente distintos. O objetivo do primeiro é certificar certo nível de conhecimento do falante acerca da língua-alvo, enquanto o do segundo é formar professores. Deste modo, acreditamos que o primeiro não constitui documentação comprobatória de capacitação de profissionais a serem contratados como professores.

Somente as professoras P3 e P7, quadro 4, responderam que os cursos onde trabalhavam somente contratam professores com formação em Letras e que se sentem valorizadas com essa atitude por parte dos CI.

Controversamente ao fato de ter adotado uma postura crítica quanto à importância da licenciatura na atuação dos profissionais em CI, o professor P8 afirma que somente um professor no CI em que leciona e é proprietário foi contratado possuindo somente o certificado de proficiência. Os demais, todos, são formados em Letras.

Ao perguntarmos: “Existe, na escola onde você leciona, um tratamento diferenciado entre professores com e sem formação em Letras? Se há, como se dá essa diferenciação e como você se sente em relação a isso?” (quadro 5, intitulado “Diferenciação entre professores com e sem formação em Letras”, situado na p. 34), as professoras P1, P2, P5, P8 e P9 afirmaram não haver diferenciação. As professoras P3 e P7, quadro 5, afirmaram que professores sem formação não são contratados. Já as professoras P4 e P6, quadro 5, apontaram como única diferença a remuneração hora/aula. Enquanto a professora P10 indicou que há um tratamento diferenciado devido ao tempo de trabalho na empresa, e não por possuir formação ou não.

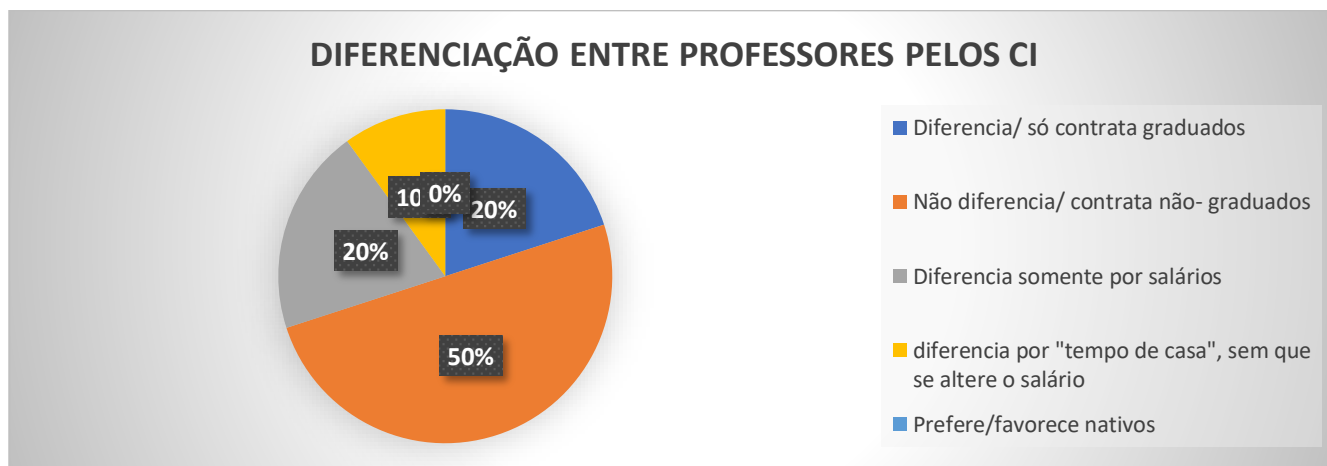
QUADRO 5- DIFERENCIAÇÃO ENTRE PROFESSORES COM E SEM FORMAÇÃO EM LETRAS

Professora	Resposta
P1	Até que, no cursinho, não percebo assim por que não é essa diferença de tratamento.
P2	Eu acho que não tem nenhuma, não. Até porque, essa ideia de professor licenciado é nova. Então, as escolas ainda estão testando, para ver se faz muita diferença mesmo. Eu acho que tem diferença, mas não sei se os coordenadores e diretores acham que tem diferença.
P3	Tem, se você considerar que professores que não tem a graduação não são nem contratados. Tem que, pelo menos, estar na graduação. Eu me sinto valorizada.
P4	Tratamento direto, não. Mas, existe uma diferença salarial, prevista pelo sindicato, mesmo.
P5	Não existe.
P6	Sim. No salário. A gente tem um salário maior e eu acho que mostra essa valorização para a gente que ficou na faculdade por quatro anos, justamente para lecionar. “Engraçado que antigamente, [...] o maior [melhor remunerado] era o CPE (<i>Certificate of Proficiency in English</i> - certificação mais alta da LI), só que eles viram que o mais importante era uma formação acadêmica, então eles inverteram, CPE e agora, Letras, e isso me motivou muito mais dentro do meu curso. Mas, ainda há muito o que melhorar. Por mais que eles vejam essa diferença, ainda é pouca a diferença de salário. É muito pouco ainda. [...] Não só pagar cinco reais de diferença, do mesmo jeito que funcionaria numa escola regular quando se tem doutorado, mestrado, especializações.”
P7	Não, porque a maioria deles tem [graduação em Letras].
P8	Não, de forma alguma.
P9	Não.
P10	Existe professores que têm tratamento diferenciado, mas, pela quantidade de tempo que ele trabalha na empresa, mas não necessariamente por ter formação ou não.

Quando falamos nas diferenciações que existem dentro dos CI, é necessário citarmos também um dos objetos de estudo da LA: o mito do falante nativo como falante ideal. Abaixo, veremos um

gráfico a respeito da percepção das professoras entrevistadas acerca das diferenciações feitas por CI entre professores graduados em Letras, professores sem formação e professores nativos.

GRÁFICO 1- TRATAMENTO DADO A PROFESSORES COM E SEM FORMAÇÃO EM LETRAS E PROFESSORES NATIVOS



No gráfico 1 (Tratamento dado a professores com e sem formação em letras e professores nativos), percebemos que 50% (ou seja, 5 das 10 entrevistadas) das professoras participantes relatam não perceber por parte dos cursos livres, diferenciações entre professores com formação em Letras dos que não possuem tal formação. 20% (ou seja, 2 das 10 entrevistadas) afirmam que os CI onde trabalham só contratam professores graduados em Letras. Enquanto 20% (ou seja, 2 das 10 entrevistadas), afirmam que as diferenças percebidas por elas se resumem à remuneração hora-aula. E somente 10% (ou seja, 1 das 10 entrevistadas) indicou que o tempo de trabalho é o único fator de diferenciação entre profissionais no CI em que trabalha. Os valores de hora-aula são, segundo o SINPRO-MG (Sindicato dos Professores de Minas Gerais):

QUADRO 6- REMUNERAÇÃO HORA-AULA

Professor com graduação em letrasPGL.	R\$21,85(vinte e um reais e oitenta e cinco centavos)
Professor com certificação de proficiência em idiomas, sem graduação em letras - PPR.	R\$21,22(vinte e um reais e vinte e dois centavos)
Professor sem graduação em letras ou certificação de proficiência em idiomas – PP	R\$17,45 (dezessete reais e quarenta e cinco centavos)

Fonte: <http://sinprominas.org.br/wp-content/uploads/2018/08/CCT-SINDILIVRE-IDIOMAS-2018-2019.pdf>

Como podemos perceber no quadro 6 (Remuneração hora-aula, p. 36), a diferença de remuneração hora-aula entre os professores com formação em Letras e os professores sem formação é de pouco mais de 4 reais, apenas. A diferença é ainda mais ínfima quando comparamos com aqueles que possuem certificação de proficiência em idiomas, porém sem formação em Letras, apenas alguns centavos hora-aula. A esse respeito, destacamos, a seguir, a fala da professora P6. Ela afirma considerar importante a diferença de remuneração, para valorizar o profissional e seu investimento em formação, mas essa diferença não é suficiente.

(21) “Engraçado que antigamente, [...] o maior [melhor remunerado] era o CPE (Certificate of Proficiency in English – certificação mais alta da LI), só que eles viram que o mais importante era uma formação acadêmica, então eles inverteram, CPE e agora, Letras, e isso me motivou muito mais dentro do meu curso. Mas, ainda há muito o que melhorar. Por mais que eles vejam essa diferença, ainda é pouca a diferença de salário. É muito pouco ainda. [...] Não só pagar cinco reais de diferença, do mesmo jeito que funcionaria numa escola regular quando se tem doutorado, mestrado, especializações.” (P6, quadro 5, p. 35)

No entanto, como destaque positivo no que diz respeito às diferenciações pelos cursos de idiomas entre professores com e sem formação em Letras e professores nativos (quadro 7 – “Predileção/ favorecimento em relação aos professores nativos nos cursos pesquisados”, p. 37), a professora P3 relata que, na unidade de ensino de línguas em que leciona, os professores somente são contratados mediante comprovação de conclusão da graduação em Letras. Enquanto as professoras P5 e P7, quadro 5, afirmam que, no curso onde lecionam, professores com formação em outras áreas são contratados, desde que se comprometam a realizar, obrigatoriamente, o exame do CPE e ao menos uma especialização ligada a ensino de línguas.

As professoras P1, P5, P6 e P7, quadro 7, afirmam sentir uma predileção por parte dos pais e alunos, principalmente, por falantes nativos. A respeito desses falantes e suas habilidades místicas e seu inglês perfeito, Rajagopalan (1997, p. 226) afirma que:

Como todos os outros mitos, a natividade não é uma crença isolada ou única, mas está relacionada e mutuamente sustentada por outras crenças menores que tipicamente não são interrogadas dentro dos limites das disciplinas. De maneira simplificada, o mito se constitui na crença da existência de um falante nativo, que é alguém que sabe a língua e a conhece perfeitamente bem – e é quem pode, por isso, ser invocado como autoridade suprema e árbitro em matéria de julgamento sobre gramática, etc. Mas esse nativo é somente a ponta visível de um gigante iceberg metafísico.” (RAJAGOPALAN, 1997, p. 226).

Ainda segundo o autor, o falante nativo possui conhecimento maior e inalcançável da língua, o que o colocaria em uma posição de domínio sobre o não nativo. Ao nativo, cabe um lugar no “paraíso na Terra” (a sociedade ideal, onde o nativo está imerso), enquanto o falante não nativo ficaria

excluído dessa sociedade ideal, estando, portanto, em uma posição eternamente desfavorável em relação ao primeiro. No entanto, percebemos que nem sempre essa superioridade linguística é percebida na prática, como podemos perceber pela fala da P4, quadro 7:

(21) Quando a gente faz a seleção de pessoal, muitas vezes os nativos não conseguem ter a qualificação gramatical que os não nativos têm, pois só o fato de falar uma língua não capacita ninguém a ensinar. (P4, quadro 7, p. 38)

QUADRO 7- PREDILEÇÃO/ FAVORECIMENTO EM RELAÇÃO AOS PROFESSORES NATIVOS NOS CURSOS PESQUISADOS

Professora	Resposta
P1	Não tem muito isso, não. Mas, talvez, por eles terem algum conhecimento não-teórico, não gramatical, talvez alguma coisa mais de vivência mesmo, e de gírias, mais relacionadas à essa parte. Mas, lá onde eu trabalho não tem muito de “ah, esse professor é nativo, vai pegar mais aulas do que o outro que não é!”. Eu não percebo isso, não.
P2	Nessa escola aqui não tem nenhum (professor nativo), mas na outra franquia tem. Assim, eu acho que no início, a primeira ideia é pensar que eles são melhores, mas acho que com o tempo, as pessoas vão percebendo que só por ser nativo, não quer dizer que você vai ser bom professor. Com o tempo, isso vai sendo desconstruído. Hoje, olhando a outra franquia, eu acho que eles já não pensam assim mais, mas de início, eu acho que tinham pensado.
P3	Onde eu trabalho não [percebe-se predileção ou favorecimento com relação a professores nativos], mas em geral, eu vejo que tem muito isso assim, às vezes a pessoa está procurando por aula particular, aí tem uma exigência que seja professor nativo.
P4	Quando a gente faz a seleção de pessoal, muitas vezes os nativos não conseguem ter a qualificação gramatical que os não nativos têm, pois só o fato de falar uma língua não capacita ninguém a ensinar.
P5	Em relação ao <i>staff</i> e aos colegas de trabalho, não. Em relação aos alunos, muitas vezes, sim. Porque ainda há aquele mito que: “Ah, o professor nativo é melhor.” O que, às vezes, não acontece. Mas existe ainda esse <i>belief</i> .
P6	Com relação a professores entre outros professores, não. No cursinho não, porque não tem diferenciação de salário. A não ser que você tenha um diploma ou coisas assim, porque isso serve para todos. Talvez em relação aos alunos. Com o professor nativo eles podem se sentir mais seguros em relação a aprender uma língua, só que eu acho que, na minha opinião, quem fala as duas línguas é quem sabe ensinar mais. Porque passa por isso, a gente passa também por esse processo de aprendizagem, então a gente tem mais simpatia, mais compreensão sobre o que o aluno está passando e às vezes um professor nativo não pode tirar a dúvida que o aluno tem. E a gente vê isso na mídia: “English Live, aprenda Inglês com professores nativos!”. Então, as pessoas colocam na cabeça que aprender Inglês com um professor nativo é melhor, só que não é necessariamente assim, porque, às vezes, o professor nativo não vai compreender você, sua cultura, o seu sotaque. Então, você vai ter muito mais dificuldade para aprender. Então, depende muito do que o aluno procura.
P7	Pelos colegas da escola, não. Eu vejo um tratamento diferenciado pelos próprios alunos e pelos pais de alunos, que tendem a pensar que aquela pessoa é mais capacitada do que os outros por ela ser falante nativa. Mas, pelos colegas, não.
P8	Não. Na verdade, há que se valorizar o professor não nativo. Porque, em geral, o professor não nativo entende mais as dificuldades do aluno que está aprendendo o idioma e o professor nativo muitas vezes não consegue ter essa percepção.
P9	Olha, como professora eu não passo por isso, porque não tem, pelo menos eu não conheci professores nativos. Mas, por exemplo, eu comecei a estudar Espanhol aqui tem pouco tempo e eu dei preferência para minha professora por ela ser argentina.

P10	Não, acredito que não. Eu já trabalhei com vários professores nativos. Eles costumam, geralmente, lecionar turmas de níveis mais avançados, pela minha experiência, mas eu também não sei se isso é a melhor escolha. Eu não acho que porque a minha mãe é fluente em Português, que ela pode dar aulas de Português.
------------	---

Já na fala das professoras P3 e P7, quadro 7, notamos que os professores não percebem preferência por parte dos donos de CI e sim, por pais e alunos. Ou seja, o conceito de que o nativo é o falante ideal, senhor de todo o conhecimento da língua-alvo é algo absorvido e difundido pela e na sociedade. Até mesmo a professora P9, quadro 7, que esperava-se que, por se tratar de recém-licenciada pela academia (há quatro meses, somente), que tanto tem lutado para a desconstrução desse mito, afirma ter “dado preferência” a uma professora nativa para ter aulas de Espanhol, como podemos observar nas falas a seguir:

(22) “Onde eu trabalho não [percebe-se predileção ou favorecimento com relação a professores nativos], mas em geral, eu vejo que tem muito isso assim, às vezes a pessoa está procurando por aula particular, aí tem uma exigência que seja professor nativo.” (P3, quadro 7, p. 37)

(23) “Eu vejo um tratamento diferenciado pelos próprios alunos e pelos pais de alunos, que tendem a pensar que aquela pessoa é mais capacitada do que os outros por ela ser falante nativa. Mas, pelos colegas, não.” (P7, quadro 7, p. 38)

(24) Olha, como professora eu não passo por isso, porque não tem, pelo menos eu não conheci professores nativos. Mas, por exemplo, eu comecei a estudar Espanhol aqui tem pouco tempo e eu dei preferência para minha professora por ela ser argentina. (P9, quadro 7, p. 38)

Concluimos, portanto, a esse respeito, que a LA ainda tem muito trabalho, nos cursos de formação de professores nas universidades, de forma a conscientizar os futuros professores a terem uma postura combativa a esse mito do falante nativo como o falante ideal, conscientizando-os de que não é viável comprar a ideia somente enquanto estão dentro da universidade e, ao saírem para o mercado de trabalho, se renderem ao sistema e continuarem a propagar o mito do falante nativo, deus de todo o conhecimento da língua-alvo. Além disso, enquanto profissionais em constante formação, ao procurar outros profissionais para aprender uma LE, preocuparem-se mais com a formação desse profissional que com a natividade dele. Afinal de contas, se o aluno utilizar-se do mesmo critério para com ele, este professor não terá emprego, a menos que o procure para ter aulas de Português.

3.2- O sentimento de (falta de) identificação com os colegas professores de LI da rede regular de ensino

Ao analisarmos o quadro 8 (Identificação das professoras participantes com seus colegas, professores de língua inglesa da rede regular de ensino), na página 40, podemos concluir, por meio das falas das participantes, que há uma identificação com restrições entre as mesmas e seus colegas, professores de LI da rede regular de ensino (RRE).

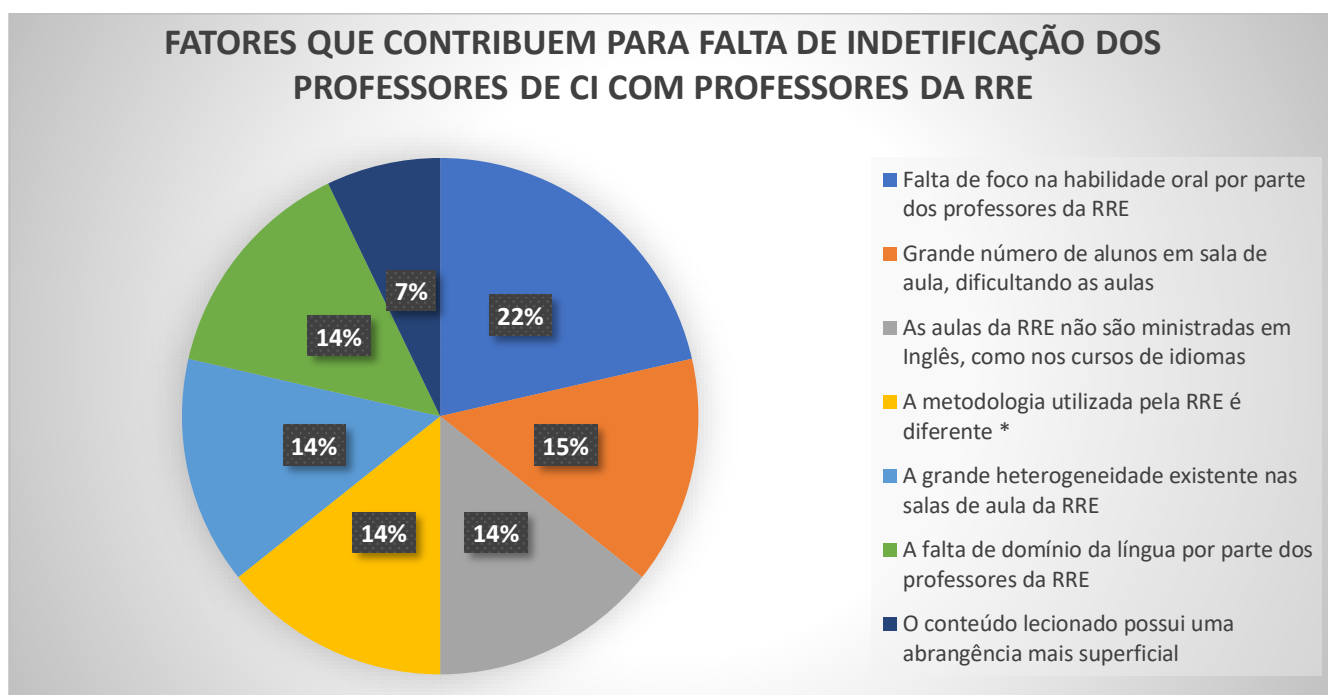
QUADRO 8- IDENTIFICAÇÃO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES COM SEUS COLEGAS, PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DA REDE REGULAR DE ENSINO

Professora	Resposta
P1	Na verdade, existe uma diferença, sim dos professores da ER e do cursinho. A gente não pode negar. Principalmente porque, na escola regular, o Inglês é uma matéria que faz parte do currículo, e o professor não tem aquela obrigatoriedade de dar aula em Inglês, de trazer o Inglês como algo tão presente na vida dos alunos. Coisa que não acontece no cursinho. No cursinho, as aulas são em Inglês, o aluno é mais forçado a falar Inglês que na escola regular, pelo menos nas escolas que eu tenho contato com os professores de LI. Porque hoje, também, com ensino bilíngue, já está começando a mudar um pouquinho essa concepção. Os alunos que estudam em escola bilíngue, que trabalham com o método bilíngue, eles já vão ter esse contato maior. As aulas [são], inclusive, ministradas em Inglês. Talvez isso mude daqui a um tempo. Com essa inovação do ensino bilíngue, eu tenho certeza de que isso vai mudar. Esse paradigma dessa diferença entre professor de cursinho e professor de escola regular.
P2	Eu não conheço muitos [professores] da rede regular, mas os que eu conheci, eu senti que eles não eram professores de Inglês. O que é triste. Achei que eles não estavam qualificados para dar a aula que eles davam e a aula que eles davam não era especificamente em Inglês. Eles não estavam buscando a fluência do aluno. Na verdade, nem sei o que eles estavam procurando. Na verdade, minha experiência com esses professores foi em escola pública e eu não senti que os professores estavam preparados para dar a aula que eles estavam dando.
P3	Acho que depende. De escola particular, eu acho que é mais próximo do que a gente faz em CI. Não tão focado em comunicação oral, mas chega mais próximo. Porque eu acho que de escola pública regular, fica muito pré-definido o que eles têm que ensinar e acho que é muito focado em gramática, acho que, pelo que eu já observei, não tem nada de comunicação oral.
P4	Sim, no sentido que a gente leciona o mesmo idioma, mas as matérias são diferentes. Porque elas costumam ser, de maneira geral, mais rasas, principalmente na escola pública. E a exigência do professor é menor, principalmente no ensino público. Eu tenho colegas que não tiveram oportunidade de estudar. Fizeram o curso de Letras, mas não conseguiram desenvolver a parte oral. Mas, acho que tem mudado isso também. Ao longo do tempo o pessoal está estudando mais, se capacitando melhor, ou a situação econômica tá tão difícil, que o pessoal tá migrando dos cursinhos de idiomas para as escolas regulares.
P5	Não. Porque, não sei se é devido ao sistema, a maneira de ensino da escola regular é muito diferente. Não tem como você trabalhar em uma escola de trinta, trinta e cinco alunos uma habilidade específica. E é muito heterogêneo, você não tem grupos homogêneos em sala de aula. A gente também nota que os professores de colégio, o nível linguístico deles muitas vezes é bem baixo. E, também, não tem como, dentro dessas condições, você trabalhar bem.
P6	Antigamente (...), se as pessoas quisessem Inglês de qualidade, eles buscavam cursinhos de Inglês, né? Porque eles achavam o Inglês de escola de baixa qualidade mesmo, basicamente ficava, tinha aquela brincadeira que você não saía do <i>verb to be</i> , né? Mas, hoje em dia, eu acho que sim. Eu acho que a gente tem as escolas bilíngues, né? Então as pessoas estão vendo a importância da língua, não é só uma matéria extra, como era comparada com Educação Física, Artes, Inglês, né? Hoje em dia,

	não, acho que está sendo levado bem a sério, os pais estão procurando isso para os filhos, por isso que muitas pessoas ou estão contratando cursinhos para entrarem na escola ou tendo esse approach usando os mesmos materiais. Então eu vejo que hoje, sim, estamos bem parecidos com a rede regular.
P7	Eu acho que são realidades totalmente diferentes. Eu já tive a oportunidade de trabalhar em rede pública e em rede privada de ensino, e acho que é uma realidade muito diferente pelo número de alunos em sala de aula e pelas turmas serem heterogêneas. Acho que traz bastante dificuldade para os professores da rede regular, tanto privada quanto pública. Eu acho que são realidades totalmente diferentes. É mais complicado para esses professores de escola regular justamente por isso. Pelo número de alunos e por eles não serem nivelados.
P8	Em alguns aspectos, sim. Mas, na maioria das vezes, não. Porque o perfil é diferente de professor que trabalha em escola pública e privada e professor que trabalha em escolas de idiomas. Apesar de eu também atender alunos de escolas particulares.
P9	Não. Quanto ao modo de trabalho, não. Porque eu acho que na escola, a gente sente que é diferente. Na escola, o foco não é que o aluno saiba falar. É que ele saiba escrever. Mas, agora, a gente vê que isso está mudando, que as escolas estão se tornando bilíngues; as [escolas] particulares. Então, eu acho que na escola, o foco é que o aluno saiba escrever, para fazer a prova e passar de ano, mas no cursinho a gente quer todas as habilidades muito bem desenvolvidas.
P10	Sim, acho que a gente é bastante parecido. [A pesquisadora pergunta: em que sentido?] Acho que em sentidos gerais. Em visões de ensino, em ideias e ideologias, o jeito que a gente se porta no mundo.

As professoras apontam, como fatores causadores dessa falta de identificação, os seguintes fatores:

GRÁFICO 2- IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES DE CURSOS DE IDIOMAS COM PROFESSORES DA REDE REGULAR DE ENSINO



*As professoras consideraram que as escolas da RRE não trabalham as quatro habilidades (escrita, leitura, audição e fala), diferentemente dos CI.

Decidimos por destacar as falas das professoras P2 e P4 no que tange essa (falta de) identificação dos professores de LI nos cursos de idiomas com relação a seus colegas da RRE. A professora P2, ao ser questionada sobre identificar-se com seus colegas, professores de LI da RRE, afirma:

(25) “Eu não conheço muitos [professores] da rede regular, mas os que eu conheci, eu senti que eles **não eram professores de Inglês**. O que é triste. Achei que eles **não estavam qualificados** para dar a aula que eles davam e a aula que eles davam não **era especificamente em Inglês**. Eles não estavam **buscando a fluência do aluno**. Na verdade, nem sei o que eles estavam procurando. Na verdade, minha experiência com esses professores foi em **escola pública** e eu **não senti que os professores estavam preparados** para dar a aula que eles estavam dando.” (P2, quadro 8, p. 40)

Ao analisarmos essa fala, podemos identificar que a professora em questão compartilha uma crença já abordada por Barcelos (2004, p. 141), ao referir-se a um estudo de Grigoletto (2000), segundo o qual, “no Brasil, acredita-se ser possível aprender Inglês apenas nos cursos livres de línguas, e não na escola pública.” Apesar de, na pergunta de número 23 do questionário utilizado na entrevista (Aprende-se LI apenas em cursos de idiomas? Justifique. – As respostas para a pergunta encontram-se no quadro 9, intitulado “Lugar para aprender língua inglesa”, na página 46), a professora em questão responder à pergunta negativamente e se considerar uma autodidata na aprendizagem da língua, quando comparados os ensinamentos da escola regular, especificamente, da pública, e dos cursos de idiomas, a P2 considera o ensino da escola pública ineficaz.

A professora associa o fato de que as aulas não eram lecionadas em Inglês à falta de empenho dos professores em auxiliar os alunos a se tornarem fluentes no idioma, bem como à falta de preparação dos mesmos para lecionar. Considera, ainda, que esses professores não eram, portanto, professores de Inglês.

O posicionamento da professora remete a uma crença difundida na sociedade de que não se aprende Inglês na escola e amplamente estudada no campo da LA (BARCELOS, 1995, CARVALHO, 2000, e SILVA, 2001). Sabemos das dificuldades enfrentadas nessas escolas, mas sempre há bons trabalhos e histórias de sucesso que deveriam ser mais bem divulgadas e enfatizadas, a fim de que essa crença seja combatida pelo campo.

Já a professora P4, quando questionada sobre a mesma pergunta, reconhece os aspectos que causam certo distanciamento da prática docente nos dois locais, mas afirma:

(26) “Sim, no sentido que a gente leciona o mesmo idioma, mas as matérias são diferentes. Porque elas costumam ser, de maneira geral, mais rasas, principalmente na escola pública.

E a exigência do professor é menor, principalmente no ensino público. Eu tenho colegas que não tiveram oportunidade de estudar. Fizeram o curso de Letras, mas não conseguiram desenvolver a parte oral. Mas, acho que tem mudado isso também. Ao longo do tempo o pessoal está estudando mais, se capacitando melhor, ou a situação econômica tá tão difícil, que o pessoal tá migrando dos cursinhos de idiomas para as escolas regulares. (P4, quadro 8, p. 40)”

A afirmação da professora apresenta uma visão de um cenário mais positivo e com sinais de melhoras para o futuro do ensino de Inglês nas escolas públicas e privadas, com professores que estão se preocupando mais com sua formação.

Mais de uma professora citou a habilidade oral como um elemento causador de falta de identificação entre o si e seus colegas da RRE. Aqui, podemos identificar duas ocasiões em que a habilidade oral é trabalhada na sala de aula. A primeira é a proposição de atividades que tenham como objetivo trabalhar a habilidade oral dos alunos, uma vez que alunos e professores, frequentemente, afirmam que essa habilidade é pouco trabalhada no ambiente das RRE. E a segunda esfera seria a habilidade oral do próprio professor. Há uma crença generalizada de que os professores de escolas regulares não são fluentes no idioma (como afirma a professora P4 em sua fala, anteriormente citada) e por esse motivo as aulas não são ministradas em Inglês.

As professoras P1 e P6, quadro 8, no entanto, quando questionadas se identificam-se com seus colegas da RRE, levam em consideração uma nova modalidade de ensino que encontra-se em expansão no Brasil atualmente: o ensino bilíngue. Segundo o site educacaobilingue.com, uma escola bilíngue é uma escola que “se organiza, em todos os níveis, para proporcionar aos seus alunos as competências necessárias para usar duas ou mais línguas em situações acadêmicas e sociais. Por isso, uma escola bilíngue ensina por meio das línguas e não apenas as línguas, sendo essa a principal diferença em relação a escolas de idiomas. Isso significa que os alunos não têm apenas aulas DE inglês, (...), mas tem, principalmente, aulas de diversas matérias EM inglês (...)”. Esse tipo de escola oferece ao aluno a possibilidade de aprender Inglês efetivamente, desmistificando a ideia de que não se aprende Inglês na escola.

(27) “Os alunos que estudam em escola bilíngue, que trabalham com o método bilíngue, eles já vão ter esse contato maior. As aulas [são], inclusive, ministradas em Inglês. Talvez isso mude daqui a um tempo. Com essa inovação do ensino bilíngue, eu tenho certeza de que isso vai mudar. Esse paradigma dessa diferença entre professor de cursinho e professor de escola regular.” (P1, quadro 8, p. 40)

(28) “Antigamente (...), se as pessoas quisessem Inglês de qualidade, eles buscavam cursinhos de Inglês, né? Porque eles achavam o Inglês de escola de baixa qualidade mesmo, basicamente ficava, tinha aquela brincadeira que você não saía do *verb to be*, né? Mas, hoje em dia, eu acho que sim. Eu acho que a gente tem as escolas bilíngues, né? Então as pessoas estão vendo a importância da língua, não é só uma matéria extra, como era comparada com Educação Física, Artes, Inglês, né? Hoje em dia, não, acho que está sendo levado bem a sério,

os pais estão procurando isso para os filhos, por isso que muitas pessoas ou estão contratado cursinhos para entrarem dentro da escola ou tendo esse *approach* usando os mesmos materiais. Então eu vejo que hoje, sim, estamos bem parecidos com a rede regular.” (P6, quadro 8, p. 40)

A fala da professora P6 vai de encontro ao fator mencionado no item 3.1 desta pesquisa, em que citamos o fato de as escolas regulares estarem realizando parcerias com cursos livres de idiomas afim de oferecer um ensino de Inglês que possibilite os alunos a terem, dentro da sala de aula regular, uma experiência similar à da sala de aula de cursos de idiomas.

Podemos concluir, pelas falas de ambas as professoras P1 e P6, que a escola bilíngue representa uma esperança de aprendizagem efetiva do Inglês. No entanto, é necessário ressaltar que essas escolas são privadas, ou seja, representam uma possibilidade apenas para uma parcela privilegiada da população. O ideal, porém, ainda utópico, seria que esse tipo de ensino estivesse disponível a todos os alunos, provenientes de escolas públicas ou privadas.

Apenas uma professora (P10, quadro 8) afirmou se identificar com professores de LI da RRE. Concluímos, portanto, que essa falta de identificação se dá, principalmente, pela metodologia de ensino utilizada pelas escolas regulares, que não possui como foco de trabalho desenvolver a habilidade oral dos alunos; pelo fato das aulas não serem ministradas em Inglês; pelo grande número de alunos e turmas heterogêneas e pela falta de exigência de proficiência dos professores na LI.

As crenças das professoras entrevistadas vão de encontro àquelas difundidas na sociedade, de que não se aprende Inglês na escola (especialmente na pública). Apesar de terem sido expostas a um contexto que assumem uma posição combativa a esse respeito, suas crenças não foram modificadas, ou, se foram, sofreram novas modificações após as professoras deixarem da academia.

Poderíamos relacionar a falta de identificação das professoras com os colegas professores de LI da RRE a um outro sentimento apresentado pela P6, quadro 15, que, quando questionada a respeito do que mais lhe incomodava em sua profissão, respondeu:

(29) “(...) as pessoas perguntam: -O que você faz? -Dou aula de Inglês. -Só? Aquela coisa de não ser visto como uma profissão. As pessoas não levam isso a sério. Como se, se eu fosse professor de uma escola, por exemplo. Professores de cursinho não são levados muito a sério. Então, são essas coisas: falta de empenho de alunos, salário e não ser levado muito à sério.” (P6, quadro 15, p. 63)

Nessa fala, podemos perceber duas questões centrais: a) a menor valorização do professor de cursos de idiomas frente a professores de escolas regulares; e b) a desvalorização da profissão em si enquanto atividade laboral.

A professora não se sente levada a sério pela sociedade quando se apresenta como professora de curso de idiomas, e que acredita que a sociedade em geral valoriza mais o fazer dos professores das escolas regulares. Como mencionado anteriormente, tal desvalorização deve-se aos baixos salários, a desprofissionalização, muito comum nos cursos livres e às condições de trabalho diferentes entre os profissionais de cursos de idiomas e professores de escola regular. Historicamente, as adversidades vivenciadas, dia a dia, pelos professores da RRE, sejam essas: salas de aula cheias e condições de ensino precárias, além dos conhecidos baixos salários, atribuíram a estes profissionais a imagem do herói. Afinal de contas, o herói é aquele que trabalha sem remuneração, somente pelo gosto de ser reconhecido pela sociedade como um altruísta, evoluído espiritualmente, que nada espera em retorno por suas boas ações. No entanto, não importa o *lócus* onde o professor atua, apesar de enfrentarem problemas que, às vezes, se diferem, ambos têm que lidar com salários baixos e recebem um olhar de “coitados” e, ao mesmo tempo, de “preguiçosos” por parte da sociedade, como destacamos a seguir.

Devemos destacar que, ao apontar para o fato de que a profissão de professor não é vista como um trabalho, a professora nos remete a um problema que é vastamente conhecido por qualquer um que exerça a profissão. Oliveira (2016), em sua tese intitulada: “Professor, você trabalha ou só dá aula?” discorre, justamente, sobre esse tema, e afirma: “Parece-nos que, a despeito das fraturas do tempo, o professor ainda carrega os pêndulos que ora evidenciam uma profissão desvalorizada, inclusive e, sobretudo, materialmente, ora sugerem que o professor é um trabalhador privilegiado face à natureza intelectual de seu ofício, que o desobriga do trabalho braçal, visto de forma pejorativa.” (OLIVEIRA, 2016, p. 39).

Segundo o que aponta a autora no trecho acima, tal desvalorização enquanto trabalho deve-se ao fato de tratar-se de um trabalho puramente intelectual, de menor valia na sociedade industrial capitalista e, mesmo sendo admirado por sua capacidade intelectual, o professor, ainda assim, tem sua profissão menosprezada. A crença de que o professor é aquele que trabalha pelo simples amor à profissão, desinteressado de um salário adequado à importância de sua função, aliado ao conhecimento geral de que seu salário não lhe é suficiente para sua sobrevivência, o professor que não exerce outras funções ou trabalhos, ainda que seja vender artigos pessoais, ou as conhecidas revistas da Avon e Natura nas salas de professores, é visto como “vagabundo que faz greve e fecha as principais vias da cidade, atrapalhando o ir e vir dos verdadeiros trabalhadores de jornadas integrais”. Os professores de CI, que possui jornadas ainda menores, é ainda mais desvalorizado pela sociedade, como confirma a professora.

As crenças das professoras participantes da pesquisa acerca do trabalho realizado por seus pares atuantes na RRE demonstram-se, portanto, adversas. Por um lado, as professoras participantes acreditam que muitos dos professores da RRE de ensino não estão devidamente capacitados para exercer a função. Por outro, acreditam que esses profissionais são mais valorizados pela sociedade que elas. Confirmamos, portanto, a asserção de nossa pesquisa, que acreditava haver, entre professores de CI e professores da RRE, um distanciamento e falta de identificação, que levavam os professores de CI a se situarem em uma categoria à parte na categoria de professores. Tais crenças apresentadas pelas professoras participantes, no entanto, não parecem influenciar suas ações enquanto professoras de cursos de idiomas.

3.3- A crença de que só se aprende Inglês em cursos de idiomas

Primeiramente, gostaríamos de salientar que a própria inclusão deste tópico na presente pesquisa deve-se à necessidade de ressaltarmos que não possuímos a menor intenção de ajudar a reforçar o mito de que se só se aprende Inglês em cursos de idiomas ou que o Inglês da escola regular (especialmente da pública) não funciona. Até mesmo porque, a pesquisadora que conduziu essa pesquisa estudou em escola pública durante toda a sua educação básica e aprendeu Inglês de forma autodidata.

Ao criarmos este tópico, gostaríamos, pelo contrário, de desmitificar tal ideia, além de mitigar quaisquer dúvidas de que os professores destes cursos seriam propagadores de tal ideia. Assim, nossa hipótese de que os professores não eram os responsáveis por alimentar esse mito foi confirmada. Todas as dez professoras entrevistadas responderam “não” à pergunta: “Para você, aprende-se LI apenas em cursos de idiomas? Justifique”. (Quadro 9, p. 46)

QUADRO 9- LUGAR IDEAL PARA APRENDER LÍNGUA INGLESA

Professora	Resposta
P1	Não, de forma alguma. O aluno pode aprender Inglês em qualquer lugar, da forma que ele quiser. Eu tenho alunos, não no curso de Inglês, mas na outra escola, que são muito bons em Inglês, inclusive, e que nunca pisaram em um curso de Inglês. Gostavam muito de jogos e começaram a estudar Inglês por causa dos jogos, gostavam muito de música e começaram a estudar Inglês sozinhos, em casa, por conta das músicas. Então adquiriram muito vocabulário, e até questão de estruturação, eram alunos bons nisso. E, na contrapartida, tive um aluno que estudou fora, que nunca estudou Inglês, aprendeu só de ouvir e de falar e tinha extrema dificuldade na prova, porque na prova geralmente é cobrada a estrutura, a gramática e ele ia muito mal, mas, se você conversasse com ele, ele se virava muito bem falando. Então existem os dois lados.

P2	Não, de forma alguma. Eu, por exemplo, aprendi sozinha em casa, e eu acredito que tem muito poder em ser autodidata. Eu acredito, inclusive, que muitas pessoas podem chegar em um curso de Inglês, ficarem traumatizadas por não aprenderem e não aprenderem jamais. Acho que essa é uma frase errônea.
P3	Não, você pode aprender a teoria, mas você precisa de prática fora da aula, com certeza. Estudar em casa, assistir filmes em Inglês, tudo o que você puder fazer para ter o máximo de contato com a língua.
P4	De jeito nenhum. Eu acho assim, poucas pessoas têm a habilidade de ser autodidatas. Dentro do curso de idiomas, você tem as regras, as explicações e as explicitações dessas regras, mas, você vê que só isso, não basta. Depois que eu formei, fiz um curso de dez anos de Inglês, na hora que eu saí eu não tinha muita segurança pra poder falar, e na hora que eu fui morar fora, que eu senti que era muito mais uma questão de eu sentir que eu estou arriscando, e me arriscar do que saber ou não saber propriamente dito.[...] Mas, muitas pessoas que eu recebo aqui, até alunos, mesmo, fazendo prova de nivelamento, falam: “não, eu só estudei em escola.” Então quer dizer, não é um curso de Inglês, mas aprendeu na RRE. Ou gente chegando e falando assim: “aprendi assistindo série.”. Então, quer dizer, tem aquela capacidade que é inerente à pessoa mesmo, mas existem outras formas de você assimilar a língua.
P5	Não, eu acho que você pode aprender com um professor particular, a pessoa consegue até aprender morando em outro país. Só que eu acho que, mesmo morando em outro país, você tem que fazer uma aula formal, igual o português. [...] Quando você tem um contato com essa língua e vivencia a língua, você aprende, sim, mas o ensino formal da língua vai te dar todo um aspecto que só a vivência, a parte oral, não dão. Uma pessoa, para saber conjugar os verbos em todos os tempos, ela tem que estudar. Não tem como.
P6	Não. Tenho vários amigos que aprenderam por gosto, com filmes, música, na escola mesmo, se esforçando, lendo, buscando outros meios. Então, eu acho que o cursinho de Inglês ou a escola é uma ferramenta, como hoje em dia tem aplicativos, como o <i>Babel</i> , <i>Duolingo</i> . Então, o cursinho facilita muito o aprendizado de línguas. A gente tem alguém ali que vai tirar as nossas dúvidas, que vai nos ensinar a estrutura. Eu já tentei fazer Francês no <i>Duolingo</i> . É bacana, mas realmente, quando surge uma dúvida, não tem ninguém lá para tirar essa dúvida, você aprende de um modo muito mais devagar, mas é uma ferramenta. Você não precisa dela, necessariamente, para aprender uma língua, não.
P7	Não. Eu acho que existe uma combinação de fatores. Muita gente aprende até fora de cursos livres, aprende só com música, ou só com filme, são pessoas autodidatas. E eu acho que só o cursinho também, não é o suficiente. Se a pessoa está frequentando ali duas vezes por semana e fora dali, não faz mais nada, pode até ser que aconteça, mas o processo vai ser muito mais demorado. Então, acho que tem todo um envolvimento do aluno dentro da aprendizagem. Para ele aprender, não basta só o cursinho. Ele tem que estar ligado fora dali, em músicas, em filmes, e ele tem que buscar o conhecimento dele em outras ferramentas, e não só aquelas duas horas de aula semanais.
P8	Não. Acho que tem muito aluno autodidata, aluno muito interessado, e hoje, a facilidade que se tem para ter o contato com a língua (aplicativos, séries, Internet), isso tudo proporciona, às pessoas que querem, elas conseguem realmente aprender. Que tiverem um pouquinho de boa vontade, dedicação, acho que sim.
P9	Não, de forma alguma. A gente aprende Inglês em todo lugar. A gente vai adquirindo aos pouquinhos nos lugares que a gente vai, seja na televisão, computador, série, música, coisas que a gente lê no jornal.
P10	Não, de forma alguma. Acho que tem vários caminhos. Mas, eu acho que o curso de idiomas é uma ponte e livre. Talvez seja o jeito mais simples. Tirando a experiência de imersão social, claro, se a pessoa mudar para outro país, enfim. Mas, para a pessoa que está aprendendo como segunda língua ou língua adicional, talvez o curso de Inglês seja o caminho menos tortuoso, mas, as pessoas podem aprender de outras maneiras.

Como mencionado anteriormente, as participantes não indicam os CI como local ideal para se aprender LI. Menos ainda, o único. Ao contrário, elas indicam os cursos de idiomas como elemento facilitador, mediadores de conhecimento, bem como outros artefatos culturais tais como a música, jogos, filmes, aplicativos, entre outros. Vygotsky (1984), em sua teoria sócio-cultural, propôs que todo conhecimento é um processo construído através da mediação e da interação, que pode ocorrer entre os aprendizes e seus pares; com outros fora da sala de aula e por meio de interações sociais e artefatos culturais, além do professor.

Entendemos que o professor, esteja ele na escola regular ou em um curso de idioma, exerce o papel de mediador de conhecimento. O *lócus* em que se encontram aluno e professor pode, no entanto, representar um fator facilitador ou dificultador para o aprendiz, pelas condições de aprendizado que ele oferece, no entanto, as próprias professoras admitem que, somente o cursinho não é o suficiente para que o aluno aprenda Inglês de forma eficiente, como podemos observar na fala da professora P7:

(30) Não. Eu acho que existe uma combinação de fatores. Muita gente aprende até fora de cursos livres, aprende só com música, ou só com filme, são pessoas autodidatas. E eu acho que só o cursinho também, não é o suficiente. Se a pessoa está frequentando ali duas vezes por semana e fora dali, não faz mais nada, pode até ser que aconteça, mas o processo vai ser muito mais demorado. Então, acho que tem todo um envolvimento do aluno dentro da aprendizagem. Para ele aprender, não basta só o cursinho. Ele tem que estar ligado fora dali, em músicas, em filmes, e ele tem que buscar o conhecimento dele em outras ferramentas, e não só aquelas duas horas de aula semanais. (P7, quadro 9, p. 47)

Sabemos que a ASL acontece, realmente, devido a uma combinação de fatores cognitivos e sociais (cf. VYGOTSKY, 1984; LARSEN-FREEMAN, 2008; THORNBURY, 2011; MENEZES, 2013), assim sendo, não existe uma fórmula, método ou local ideal que assegure a aprendizagem do aluno.

Além disso, a professora P2, quadro 9, aponta para um fator interessante, que seria aquele aluno que acredita que não consegue aprender o idioma por já ter vivenciado experiências de fracasso em seu histórico de aprendizagem de LI em cursos de idiomas, o que o leva a crer que nunca irá aprender. Como percebemos na fala a seguir:

(31) (...) Eu acredito, inclusive, que muitas pessoas podem chegar em um curso de Inglês, ficarem traumatizadas por não aprenderem e não aprenderem jamais. Acho que essa é uma frase errônea. (P2, quadro 9, p. 47)

No entanto, é interessante notarmos que, apesar de não acreditarem no curso de idiomas como a única forma de se aprender Inglês, seis professoras citam, em suas falas, alguma contribuição do professor ou do ensino formal para o aprendiz. Seja na explicitação de regras (P1, P5, P7 e P10) ou

para tirar dúvidas (P6). Ou seja, a maioria das participantes acreditam em uma maior eficácia do ensino formal para a aprendizagem de línguas do que artefatos culturais aos quais o aprendiz possa ter acesso.

Além disso, os cursos de idiomas possuem grande importância na formação de professores, uma vez que, duas professoras participantes afirmaram tê-los frequentado para a aprendizagem de LI concomitantemente ao curso de Letras ou mesmo após a conclusão do curso afim de obter maior conhecimento da língua, e, assim, lecionar com maior segurança, como notamos nas seguintes falas:

(32) A gente fica apreensiva. Porque **eu fiz cursinho enquanto eu estava fazendo a graduação, justamente para ter mais confiança**. Porque você vai, de repente, assumir uma turma, e você vai dar aula Inglês, então, às vezes, eu ficava meio apreensiva. Tipo, ai gente, e agora, como eu vou dar essa aula em Inglês? Então, ficava treinando em casa, ficava pegando vocabulário, porque a gente não conhece todos os vocabulários. (P1, quadro 9, p. 46)

(33) (...) Dentro do curso de idiomas, você tem as regras, as explicações e as explicitações dessas regras, mas, você vê que só isso, não basta. **Depois que eu formei, fiz um curso de dez anos de Inglês**, na hora que eu saí eu não tinha muita segurança pra poder falar (...) (P4, quadro 9, p. 47)

A respeito da formação de professores, Bastos e Vosgerau (2015) fazem uma análise sistemática acerca dos estudos que têm como cerne a formação de professores de LE. Destacamos a análise trazida, pelos autores acerca destes estudos:

Percebe-se que nos estudos de Souza (2012) e P. Santos (2005), o foco foi não considerar a formação do professor como fechada, LE é um conceito mutante, **evolutivo, sempre inacabado**. Nos estudos de Pavan (2012), Costa (2012), Oliveira (2010), Duran e Ortale (2009) direcionam para que os professores formados devam se aprofundar na área, investindo em pesquisas sobre Língua Estrangeira, Oliveira (2010) diz, ainda, em serem professores-pesquisadores. (BASTOS E VOSGERAU, 2015, p. 8235)

No trecho acima citado, os professores são chamados a estar em um processo contínuo de formação. Acreditamos que, investir em sua própria proficiência na língua, ingressando em cursos de idiomas quando acreditam que a formação acadêmica não lhes foi suficiente para tal (apesar de que, não é objetivo dos cursos de licenciatura em Letras fazer com que os futuros professores sejam proficientes na língua-alvo, uma vez que se pressupõe que, se você deseja ensinar a língua, você já sabe essa língua.).

Acrescentamos, à análise dos autores, os dados trazidos pelos próprios no quadro 4 (p. 8232), em que Pavan (2012) afirma que: “Os resultados obtidos nos mostram deficiências na formação de professores de línguas e no processo reflexivo, de modo que novas mudanças se fazem necessárias.” Ou seja, os cursos de formação não garantem um profissional plenamente capacitado para exercer

sua função no mercado, o que seria um dos motivos pelos quais os professores, ao saírem da Graduação, ou mesmo concomitantemente a ela, buscam adquirir fluência e confiança ao expressar-se no idioma que utilizarão como instrumento de trabalho nos cursos livres de idiomas. E, muitas vezes, aquele será, também, o local do seu primeiro emprego como professor de Inglês.

Também nesse caso, percebe-se os cursos de idiomas como ferramentas para ampliação do conhecimento da língua, uma vez que, no instante em que o professor ingressa nesses cursos, já possui conhecimentos (linguísticos, literários e culturais) sobre a língua, adquiridos e/ou reforçados no curso de graduação.

A crença de que não se aprende LI apenas nos CI, ou que esses, somente, não são suficientes para a aprendizagem do aluno são de bastante significativas na prática docente dessas professoras. É por acreditar que somente ter aulas de duas horas de duração por semana sejam insuficientes para a ASL do aluno, que surge a frustração das professoras quanto a alunos que se demonstram desinteressados nas aulas (cf. quadro 15, p. 61).

Atrelada a essa questão do mito de que só se aprende Inglês nos cursos de idiomas, temos a consequência de que os pais matriculam seus filhos em CI mesmo havendo Inglês nas escolas regulares. Cox e Assis-Peterson (2002, p. 2) apontam, a esse respeito: “Quando se pergunta pelas causas que tornam a escola pública um contexto subsumido como ineficiente para o ensino/aprendizagem de inglês, costuma-se desfiar um rosário de razões, inversamente proporcionais àquelas que tornam a escola de línguas um contexto subsumido como eficiente para fazê-lo.” Barcelos (2007, p. 159) afirma que os cursos de idiomas são vistos pelos pais como; “algo melhor, uma forma de acesso social. Enfim, como um investimento que vai garantir o futuro de seus filhos.”

E, justamente, no quadro 10, apresentamos às professoras a seguinte pergunta: Que razões levam os pais a matricularem seus filhos em cursos livres de LI, considerando-se que há o curso de LI no currículo das escolas regulares? (pergunta situada no quadro 10, intitulado “Razões pelas quais os pais a matricularem seus filhos em cursos livres de língua inglesa”, na p. 51). Metade das professoras entrevistadas (P1, P2, P3, P9 e P10) acredita que os pais matriculam seus filhos em CI porque percebem, na escola regular, uma falta de foco na habilidade oral e em oferecer condições para que os alunos alcancem a fluência no idioma, como percebemos nas falas a seguir:

(34) O ponto que eu acho que é o principal é que eles acreditam que o Inglês da escola não é tão efetivo quanto o Inglês de um cursinho, por exemplo. Porque na escola ele não vai sair falando, fluente em Inglês. (P1, quadro 10, p. 51)

(35) Eu acho que o foco do currículo das escolas regulares, não é aprender Inglês, ficar fluente, conseguir falar. (P2, quadro 10, p. 51)

(36) Talvez porque eles acham que o Inglês da escola regular não é bom o suficiente, tem menos aulas que das outras disciplinas, **talvez eles queiram que o filho deles tenha mais contato e possa treinar mais a parte oral**, que normalmente é o foco dos cursos livres. (P3, quadro 10, p. 51)

(37) Porque, igual eu falei, eu acho que o foco da escola regular é a escrita do aluno, não a fala, não as atividades de listening, mas a escrita. (P9, quadro 10, p. 52)

(38) Eu acho que tem dois motivos principais. Os pais costumam entender que o curso de Inglês da escola não tem esse foco de fazer com que o filho dele adquira fluência, que ele fale; e não tem mesmo. (P10, quadro 10, p. 52)

QUADRO 10- RAZÕES PELAS QUAIS OS PAIS A MATRICULAREM SEUS FILHOS EM CURSOS LIVRES DE LÍNGUA INGLESA

Professora	Resposta
P1	O ponto que eu acho que é o principal é que eles acreditam que o Inglês da escola não é tão efetivo quanto o Inglês de um cursinho, por exemplo. Porque na escola ele não vai sair falando, fluente em Inglês. E, realmente, se a gente pensar em uma escola que não é bilíngue, que cumpre o currículo, apenas, isso não vai acontecer. E depende do aluno também. Tem aluno que é mais interessado. Ele vai correr atrás, vai querer falar, vai querer, vai puxar isso e vai sair da escola falando. Mas, os pais, acreditam que o aluno só vai se tornar fluente se fizer o curso em um cursinho de Inglês(...).
P2	Eu acho que o foco do currículo das escolas regulares, não é aprender Inglês, ficar fluente, conseguir falar. Esse não é o foco delas. Na verdade, eu nem sei qual é o foco delas e isso precisa ser muito conversado. Porque isso não foi entendido ainda, qual é o papel da escola regular no ensino de L2. Está meio ainda... Eu ensino só a ler, eu ensino a grafia? Nos cursos de línguas, o foco é aprender a falar, que eu acho que é fundamental. Eu acho que as pessoas buscam os CI porque elas querem aprender a falar e a escola não descobriu ainda qual é o papel dela na ASL.
P3	Talvez porque eles acham que o Inglês da escola regular não é bom o suficiente, tem menos aulas que das outras disciplinas, talvez eles queiram que o filho deles tenha mais contato e possa treinar mais a parte oral, que normalmente é o foco dos cursos livres.
P4	Aqui no Brasil é como em poucos lugares do mundo. Porque todo mundo estuda Inglês; ninguém sabe Inglês, todo mundo paga por um curso de Inglês; coisa que não é paga fora. As pessoas fazem Inglês, mas está dentro da carga horária do currículo regular e as pessoas aprendem. E aqui, não. É verbo <i>to be</i> , verbo <i>to be</i> , verbo <i>to be</i> ; se precisa de alguma coisa, uma festa, um tempo maior para poder treinar para alguma coisa, vai ser tirado da carga horária de Inglês, porque é menos importante, né? Então, a gente não tem, dentro da escola regular mesmo, aquela mesma valorização do que um professor de Matemática ou um professor de Português, e aí os pais veem pagar um curso de Inglês e o filho falar Inglês como uma coisa que vai destacar no mercado de trabalho. (...)
P5	O ensino de Inglês das escolas regulares hoje, acredito que perdeu muito o crédito. Os pais não dão valor. Eles já chegam e falam: ah, ensino de colégio não ensina. E eles querem sempre que o filho domine, principalmente o Inglês como uma segunda língua, pensando no futuro.
P6	Antigamente, [...] a gente ouvia que Inglês de escola não era muito bom. Então, os pais que queriam que os filhos aprendessem Inglês de qualidade, matriculavam os filhos no cursinho de Inglês. Hoje em dia, eu já falaria que esse não é o caso, porque os pais estão procurando escolas bilíngues para não ter que pagar um cursinho de Inglês depois. Até que os cursinhos estão tendo que inventar outros métodos, fazer outras coisas para chamar a atenção, por causa dessa concorrência agora. Porque as escolas estão sendo vistas como lugar para aprender Inglês de qualidade.

P7	É aquele fator de... Primeiro, que os pais não acreditam nesse Inglês da escola regular. Eu, como professora, que já trabalhei nessa rede, eu sei que não é uma coisa totalmente falha. O que acontece é que as turmas são muito grandes, são muito heterogêneas e não se consegue mesmo passar o conteúdo para todos os alunos da mesma forma. Mas, criou-se esse mito de que o aluno não aprende Inglês na escola regular. Mas, eu acredito que é mito, acho que alguns alunos aprendem, sim. A gente não pode generalizar, mas, de uma forma geral, os pais buscam os CI porque eles não acreditam no ensino de Inglês dentro da escola regular.
P8	Há uma diferença no Inglês de escola particular. Em geral, eles não o valorizam. E os pais colocam os filhos em escolas de línguas porque há uma demanda social, profissional pelo idioma Inglês, especialmente.
P9	Eu acho que o aluno que tem um curso de Inglês no currículo dele é mais valorizado. Porque, igual eu falei, eu acho que o foco da escola regular é a escrita do aluno, não a fala, não as atividades de <i>listening</i> , mas a escrita. E o [curso de Inglês] vai trabalhar tudo junto, de uma forma mais dinâmica, que vai tornar o aluno mais interativo e desenvolver outras competências. Por exemplo, eu era muito tímida, hoje em dia, eu já não sou tanto.
P10	Eu acho que tem dois motivos principais. Os pais costumam entender que o curso de Inglês da escola não tem esse foco de fazer com que o filho dele adquira fluência, que ele fale; e não tem mesmo. E, eu acredito, também, que acontece muito de os pais matricularem os filhos, não só no Inglês, mas o Inglês também acaba entrando nisso, como uma atividade extracurricular do aluno. Ah, tem uma escola perto de casa, vou matricular o menino no Inglês. Tem muito pai que age como se o Inglês fosse igual ao futebol, à natação. Você matricula o menino na escola, só para deixá-lo ali por um período “x” de tempo. Quantas vezes eu já não ouvi: “Ah, eu vou tirá-lo do Inglês porque ele quer fazer futebol agora.”!

A professora P7 considera um mito de que não se aprende Inglês na escola regular. No entanto, segundo sua experiência no ensino regular, há uma real dificuldade em se lecionar porque:

(39) “as turmas são muito grandes, são muito heterogêneas e não se consegue mesmo passar o conteúdo para todos os alunos da mesma forma.” (P7, quadro 10, p. 52)

Notamos, porém, nas falas das professoras durante as nossas entrevistas, que as turmas dos CI também apresentam certa heterogeneidade, devido à grande diferença de idade entre os alunos presentes nas turmas da série adulta dos métodos de ensino dos CI e, muitas vezes, devido aos alunos que estão em níveis acima dos que sua capacidade linguística os permitiria. Podemos concluir, portanto, que a heterogeneidade que torna a prática docente e a eficácia do ensino da língua mais difícil no ensino regular, é a que diz respeito ao nível linguístico dos alunos e que também incomoda professores de CI.

São vários os problemas que levam ao desnivelamento linguístico das salas de aula da RRE. Cox e Assis-Peterson (2002) realizaram uma pesquisa que incluiu onze professores de inglês, três da Universidade Federal de Mato Grosso e oito professores da RRE, de ensino fundamental e médio. Os professores ouvidos relataram a existência de “dois grupos de professores: um, em que se incluem, é

o grupo dos que *são*⁶ professores de inglês (em menor número), outro é o grupo dos que *estão* professores de inglês (em maior número). (COX E ASSIS-PETERSON, 2002, p. 4)”. Segundo as autoras, esses professores que *estão* professores de Inglês são professores de outras matérias que decidem lecionar LI como forma de preencher sua carga horária. Como consequência do despreparo desses professores, temos alunos igualmente despreparados, que acabam por se tornar desinteressados em aprender a língua.

As autoras apontam, ainda, uma falta de valorização da disciplina por parte das escolas, relatada pelos professores participantes. Uma professora da nossa pesquisa também aponta esse como um problema no ensino de LI na RRE, como podemos observar na seguinte fala:

(40) Se precisa de alguma coisa, uma festa, um tempo maior para poder treinar para alguma coisa, vai ser tirado da carga horária de Inglês, porque é menos importante, né? Então, a gente não tem, dentro da escola regular mesmo, aquela mesma valorização do que um professor de Matemática ou um professor de Português(...) (P4, quadro 10, p.52)

Concordamos com Barcelos (2006, p. 168), que acredita que, para uma melhor experiência de aprendizagem, os professores devem ouvir as narrativas de aprendizagem de seus alunos, assim como os alunos podem trocar ideias com outros, a fim de que ocorra uma aprendizagem reflexiva. A autora cita, ainda, sobre a necessidade de políticas linguísticas mais assertivas no tocante ao ensino de Inglês no ensino regular, para que a experiência de aprendizagem do aluno seja mais prazerosa e efetiva. Acreditamos que isso venha a conferir ao ensino de LI, a longo prazo, maior credibilidade dentro da comunidade escolar e da sociedade como um todo, propiciando, no futuro, extinção do mito de que não se aprende inglês na escola.

3.4- A prática docente em cursos de idiomas

A prática docente em CI é permeada por alguns fatores essenciais, tais como: a metodologia adotada pelos cursos, que, muitas vezes não permite ao professor intervenções que ele julga necessárias à aprendizagem do aluno; cobranças pelo insucesso de alunos e culpabilização do professor; e, também, o tratamento do aluno como um cliente a ser satisfeito. Abordaremos esses fatores nas linhas a seguir.

⁶ As autoras definem como professores que *são* professores de Inglês aqueles licenciados em Letras. E professores que *estão* professores de Inglês aqueles licenciados para lecionar outras matérias.

3.4.1- O método e a abordagem adotados pelos cursos de idiomas

Todas as professoras informaram que os cursos onde trabalham adotam a abordagem comunicativa (cf. quadro 11 – “Abordagem de ensino adotada pelos cursos pesquisados”, p. 55). Sendo que, seis cursos adotam livro de outra editora (P1, P3, P5, P7 e P8) e outros quatro, adotam livro (método) próprio (P2, P4, P9 e P10) (cf. quadro 12– “Tipo de método adotado pelos cursos pesquisados”, p. 55). Quando questionadas: “Você considera que a abordagem adotada pelo curso proporciona maior ou menor possibilidade de intervenção do professor?” (perguntas situadas no quadro 13, intitulado “Possibilidade de intervenção do professor dada a abordagem adotada pelo curso”, na p. 56), as professoras P2, P3, P4, P5, P6, P8 e P9 afirmam que há uma maior possibilidade de intervenção do professor, considerando-se a abordagem adotada pelo curso. Já a P7 informou que a possibilidade de intervenção é mínima. A professora P1 (quadro 13, p. 56) informou que:

(41) “Na teoria, seria menor possibilidade de intervenção, mas, na prática, a gente sabe que não é assim que funciona.” (P1, quadro 13, p.56)

Enquanto a professora P10 afirma que:

(42) “A possibilidade de intervenção é proporcional, porque não é totalmente centrada no professor, mas ao mesmo tempo, o professor está presente o tempo todo.” (P10, quadro 13, p.56)

QUADRO 11- ABORDAGEM DE ENSINO ADOTADA PELOS CURSOS PESQUISADOS

Professora	Resposta
P1	Comunicativa.
P2	Comunicativa.
P3	Comunicativa.
P4	Comunicativa.
P5	Comunicativa.
P6	Comunicativa.
P7	Comunicativa.
P8	Comunicativa.
P9	Comunicativa.

P10	Comunicativa.
------------	---------------

QUADRO 12- TIPO DE MÉTODO ADOTADO PELOS CURSOS PESQUISADOS

Professora	Resposta
P1	Livro de outra editora.
P2	Método próprio.
P3	Livro de outra editora.
P4	Método próprio.
P5	Livro de outra editora.
P6	Livro de outra editora.
P7	Livro de outra editora.
P8	Livro de outra editora.
P9	Método próprio.
P10	Método próprio.

QUADRO 13- POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO DO PROFESSOR DADA A ABORDAGEM ADOTADA PELO CURSO

Professora	Resposta
P1	Na teoria, seria menor possibilidade de intervenção, mas, na prática, a gente sabe que não é assim que funciona.
P2	Maior possibilidade de intervenção.
P3	Maior possibilidade de intervenção.
P4	Maior possibilidade de intervenção.
P5	Maior possibilidade de intervenção.
P6	Maior possibilidade de intervenção.
P7	A intervenção do professor é mínima.
P8	Maior possibilidade de intervenção.

P9	Maior possibilidade de intervenção.
P10	A possibilidade de intervenção é proporcional, porque não é totalmente centrada no professor, mas ao mesmo tempo, o professor está presente o tempo todo.

A fim de refletirmos sobre a realidade de ensino informada pelas participantes, consideraremos o conceito de Abordagem Comunicativa, de acordo com Nunan (1989) (*apud* BROWN, 1984), que lista cinco características dessa abordagem. São elas:

- uma ênfase no aprender a comunicar-se através da interação com a língua-alvo;
- a introdução de textos autênticos na situação da aprendizagem;
- a provisão de oportunidades para os alunos, não somente na linguagem, mas também no processo de sua aprendizagem;
- uma intensificação das próprias experiências pessoais do aluno como elementos importantes na contribuição para aprendizagem em sala de aula;
- uma tentativa de ligar a aprendizagem da linguagem em sala de aula com ativação da linguagem fora da sala de aula.

Apesar de terem informado que os cursos em que lecionam utilizam a Abordagem Comunicativa, as informações trazidas pelas professoras ao longo da pesquisa fornecem-nos material que nos possibilita identificar que os critérios para que se trate efetivamente de uma abordagem comunicativa. Por exemplo, quando perguntamos à professora P10: “Quais sugestões de recursos didáticos você daria para um professor de LI iniciante em cursos de idiomas?” (as respostas a essa pergunta estão situadas no quadro 14, intitulado “Sugestões de recursos didáticos a professores de língua inglesa iniciantes em cursos de idiomas”, na p. 57), ela nos respondeu:

(43) “Isso é um pouco difícil de responder, especialmente quando se tem uma metodologia tão fechada quanto a do ***. É difícil também a gente colocar alguma coisa que a gente tem formulado na cabeça alguma coisa que acha que vai dar mais certo, pelo fato de ser uma metodologia um pouco limitadora. (P10, quadro 14, p. 58)

Já as professoras P2 e P4 reportam a dificuldade de ter que cumprir prazos e cronogramas e, conseqüentemente, não poderem respeitar as individualidades e dificuldades dos alunos (P2, quadro 14, p. 58), além da limitação do método e do número pré-estipulado de horas não possibilita-las de explicar melhor a matéria, ajudar mais os alunos, como percebemos nas seguintes falas:

(44) “Como eu estudo [trabalho] em uma escola privada, o principal foco deles acho que seja vender material. Então **existe uma pressão muito grande para o professor não sair do card, do plano, para ele cumprir com o plano de horas de aula.** É muito restrito. E o problema é que **os alunos têm dificuldades diferentes, eles têm desenvolvimentos diferentes, e nisso os cards não dão espaço.** A gente desagrada muito os alunos porque a gente sente que está correndo com a matéria. E tem outros que, na verdade, têm muita facilidade e, mesmo assim, a gente não pode correr com o *card*.(...)”. (P2, quadro 15, p. 63)

(45) “Coisas que eu sei que precisam ter, mas que atrapalham um pouco. **Está ligado a um número de horas x para dar o conteúdo.** Às vezes você sabe que a turma precisa de um pouco mais, mas às vezes até por questões de venda, comerciais, você não pode expandir, **não pode lançar mão do tempo que você tem para ajudar seus alunos.**”.
(P4, quadro 15, p. 63)

QUADRO 14- SUGESTÕES DE RECURSOS DIDÁTICOS A PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA INICIANTE EM CURSOS DE IDIOMAS

Professora	Resposta
P1	O professor tem que procurar, o máximo que ele conseguir, trazer coisas que fazem parte da vida do aluno para a sala de aula e ir para o inglês. Se o aluno gosta de games, gosta de música, trazer isso para a sala de aula no Inglês. Para o aluno, também, perceber que o inglês pode estar relacionado a tudo que ele gosta e ele pode praticar o Inglês também com aquilo. Então, jogos, música esse tipo de recurso que o aluno se interesse. Acho que, a princípio, a gente tem que, também, perceber o que o aluno se interessa, por quais assuntos ele interessa, para você trazer isto. Não adianta o aluno gostar de determinado assunto, e aí você trazer um outro assunto, que não vai interessar em nada àquele aluno. Então, dificilmente vai conseguir que ele seja engajado ali naquele naquela atividade, por exemplo. Então, procurar sabe os gostos, os interesses, músicas que eles gostam e tentar, o máximo que você conseguir, levar para a sala de aula no Inglês. <u>Seja música, jogo, games, eu acho que isso ajuda muito.</u>
P2	Aqui na escola, utilizamos o Class Dojo. É uma ferramenta bem interessante. Os meninos gostam muito.
P3	Tem muita coisa disponível na Internet, tem muitos aplicativos. Não sei se você já ouviu falar do <i>Kahoot</i> . É um recurso bem bacana, para ter um diferencial nas aulas. Em geral, material na Internet, vídeos... Acho que ajuda bastante.
P4	Primeiro, o material da escola que eu trabalho, tem muitas explicações no Manual do Professor, e eu vejo que, muitas vezes, o professor que não foi à faculdade, ele se beneficia muito lendo o Manual do Professor. E isso às vezes não acontece. Então, a primeira coisa [seria essa]. Depois, acho que, sites que propiciem o aluno um contato com a língua com interface em outras áreas de interesse dele. Por exemplo, Turma da Mônica, um quadrinho, ou coisas que você acha no <i>Youtube</i> , que são aulas que vão associar letras de música com a matéria que está sendo estudada ou aplicativos [...] que vão te testar e te dar um <i>feedback</i> dentro das áreas que você mais tem interesse.
P5	Eu acho que o professor não deve ficar preso ao material que ele usa. Ele deve usar aquilo como uma base. E disso, ele ousar e usar outras ferramentas. Por exemplo, a gente usa jogos, muitos professores usam o <i>Quizlet</i> . Fazer o uso dessas ferramentas para a aula ficar mais movimentada, mais dinâmica, mais leve.
P6	Um dicionário, com certeza, porque alunos vêm te perguntando mil coisas. Não importa se for digital, mas sempre tem um dicionário, um <i>thesaurus</i> . Hoje em dia, tem muitos livros de como ensinar. Agora não tenho nenhum de nome aqui, mas que têm estratégias para você ensinar leitura, para você ensinar escrita, materiais também para praticar. Hoje em dia, a gente está cheio, a gente tem muito acesso online e digital. E, outra coisa para dentro da sala de aula, são jogos. Eu acho que não precisa ser só jogos físicos, mas brincadeiras também. Eu acho que isso “ <i>engages</i> ” o aluno. E eu acho que, com algumas aulas lúdicas, o aluno aprende muito mais. Então, tem materiais para ele, para dentro da sala de aula de cursos. São os jogos, brincadeiras para tornar as aulas mais lúdicas, mais divertidas, porque assim, especialmente para quem está começando uma língua, está começando a ensinar, é como a gente grava, como a gente torna as coisas mais prazerosas. Também, isso vale para qualquer idade.
P7	Muito recurso de Internet, muito acesso a música, filme, estar sempre ligado nessas novidades de podcasts e Ted Talks. Trazer o máximo de material autêntico que ele puder, pra aula para tornar a aula mais interessante e fazer com que os alunos se interessem.
P8	Videos do Youtube, músicas, filmes, acho que essas coisas.
P9	Professor iniciante em CI.

P10	Isso é um pouco difícil de responder, especialmente quando se tem uma metodologia tão fechada quanto a do [...]*. É difícil também a gente colocar alguma coisa que a gente tem formulado na cabeça alguma coisa que acha que vai dar mais certo, pelo fato de ser uma metodologia um pouco limitadora. Mas, talvez, eu sugeriria só prestar muita atenção os detalhes. Eu acho que, quando a gente está lidando com pessoas, principalmente com educação, a pessoa não quer se sentir como mais uma, num mar de vários alunos que você tem. É muito importante quando você conhece seu aluno e você se importa com ele pessoalmente.
------------	---

*Não citaremos o nome da escola para proteger a identidade da professora informante

Ao analisarmos tais situações apontadas pelas professoras participantes e os conceitos trazidos por Brown (1994) acerca da Abordagem Comunicativa, percebemos que há uma dissonância entre os critérios que caracterizam a esta abordagem e a realidade de aprendizagem nos CI. A metodologia limitadora, trazida pela P10, quadro 14, limita, não só a prática docente, mas, também, impedem que os alunos sejam ativos em seu processo de ASL, bem como os impede de trazerem para a sala de aula, suas experiências de vida com a língua. Empobrecendo, assim, a experiência de aprendizagem. A limitação de tempo e cronometragem das aulas devido ao foco em vender materiais, de acordo com o que nos revelaram as professoras P2 e P4, no quadro 15 (“Fatores que mais incomodam as professoras participantes no exercício de sua prática profissional”, p.63) também é um fator que contribui para esse empobrecimento.

Se considerarmos que, para que se cumpra a abordagem de ensino, precisamos de um método/livro, este torna-se de extrema importância no ensino em CI. Para termos uma noção do quanto o método de ensino utilizado é importante na prática docente e na aprendizagem do aluno nesses cursos, trazemos a fala da professora P1 (quadro 15, p. 63), que, ao ser questionada sobre os fatores mais a incomodava no exercício de sua prática profissional, respondeu:

(46) É você tem que trabalhar um método de ensino que, talvez, você não julgue ser tão eficiente. E você não tem liberdade para poder incrementar ou acrescentar alguma coisa. Quando é engessado demais, o método que a escola trabalha, você tem que seguir estritamente aquele método, ou seja, todos os professores têm que dar a mesma aula, igual, da mesma maneira, usando o método, à arrisca, ao pé da letra, isso me incomoda bastante. E, algumas escolas, têm um método que você tem que seguir, e você não pode sair daquilo, você não pode trazer nada que saia daquele método, que você não pode mudar um pouco aquilo, você não pode trabalhar de outra maneira. Mesmo que talvez você não acredite que aquele método seja o ideal para uma turma específica. (...) Mas, a gente sabe que os alunos não são iguais, então pode ter uma turma que não adapta muito àquele método, pode ter outra que sim, e aí você ficar meio engessado, não poder sair fora daquilo pra te ajudar nessa aula ou facilitar o seu trabalho acho que isso é o mais difícil. (P1, quadro 15, p. 63)

As professoras P1 e P10, quadro 15, afirmaram que as incomoda o fato de lecionarem em cursos que possuem metodologias engessadas, limitadoras. No entanto, ao contrário do que assumíamos antes da realização da pesquisa, a adoção de um método próprio não está diretamente

relacionada a esse comportamento limitador por parte dos cursos, uma vez que a P1 e P10 lecionam em cursos que adotam, respectivamente, livro/método de outra editora e livro/método próprio.

Essa organização de tempo e conteúdo, trazida como problema pelas professoras mencionadas nos remete e confirma a afirmação de Menezes (2013), de que ao buscarem essa organização, os cursos de idiomas impedem que a aquisição ocorra, pois esta precisa do caos, elementos novos, experiências novas e reais de aprendizado para que ocorra.

Além disso, ao perguntarmos sobre a intervenção do professor no processo de aprendizagem, quadro 13, as professoras P2, P3, P4, P5, P6, P8 e P9 afirmam que há uma maior possibilidade de intervenção do professor. A esse respeito, Weininger (2001, p. 48) afirma: “A Abordagem Comunicativa tenta importar pedaços de realidade para dentro da sala de aula de forma controlada e pratica com eles. O caminho diametralmente oposto de "exportar" o aluno para dentro do oceano sem cortar totalmente o cordão umbilical.”. Não cortando esse “cordão umbilical, o professor intervém quando julga necessário, quando percebe que os alunos não estão cumprindo o objetivo de determinada tarefa, ou mesmo quando determinada pronúncia não é a esperada. Essa intervenção pode ser benéfica, mas não suficiente - como indicaram as professoras P2 e P4, quadro 14 -, bem como é prejudicial para a aplicação da Abordagem Comunicativa, que requer uma metodologia *student-centered* (com foco no aluno) e não *teacher-centered* (com foco no professor), como indica Almeida Filho (1998):

Ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira. Isso significa menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 42).

Entendemos que a professora P1, quadro 13, se refere exatamente a essa necessidade de possibilitar que o aluno seja mais ativo no processo de aprendizagem, que na realidade não aconteceria sempre no CI, quando afirma que:

(47) “Na teoria, [a abordagem adotada possibilitaria] menor possibilidade de intervenção, mas, na prática, a gente sabe que não é assim que funciona.”. (P1, quadro 13, p. 56)

No tocante às crenças e atitudes das professoras participantes, percebemos que os desejos das professoras em cumprir com o proposto pela Abordagem Comunicativa e, a crença de que a intervenção do professor deveria ser mínima para tal, devido às limitações impostas pelo contexto, que são os próprios CI e suas administrações, divergem bastante. As professoras reconhecem a

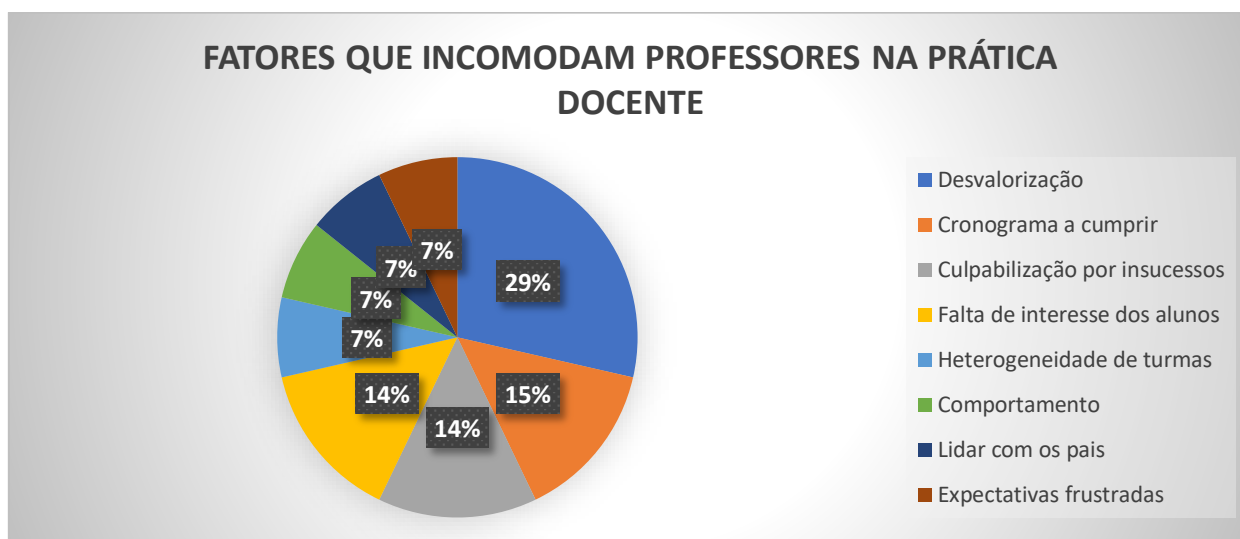
importância de um aluno mais ativo em sua aprendizagem, mas acabam por fazer intervenções além do que julgam apropriadas, uma vez que precisam, frequentemente, “socorrer” alunos desniveados nas turmas, devido à política de não-reprovação adotada pela maioria dos cursos.

Acreditamos, portanto, que, apesar de afirmarem adotar uma abordagem comunicativa, os CI, possivelmente, devido a razões comerciais, podem não praticar essa metodologia com tanta eficácia como se esperava, uma vez que a crença difundida na sociedade é a de que esses são os locais ideais para a aprendizagem de LEs. Finalmente, concordamos com Weininger (2001, p. 48) que; “A sala de aula nunca é o melhor lugar para aprender uma língua estrangeira. Acontece que para a grande maioria de pessoas ela é o único lugar disponível para isso. Reconhecendo esta limitação básica, podemos tentar trabalhar ao menos na sua superação parcial.”. Parece-nos que a Abordagem Comunicativa, na prática, não fornece uma experiência de comunicação oral tão autêntica quanto se propõe a fornecer, e, o ensino de línguas ainda tem muito a evoluir, também, nos cursos de idiomas.

3.4.2- O sentimento de desvalorização e a culpabilização do professor

Quando questionadas sobre: “Quais fatores mais te incomodam no exercício de sua prática profissional? (quadro 15, p. 62)”, encontramos os seguintes resultados:

GRÁFICO 3- FATORES QUE INCOMODAM PROFESSORES NA PRÁTICA DOCENTE



Não representa exatamente uma surpresa o fato de quatro, das dez professoras entrevistadas - um percentual de 29% dos fatores mencionados- terem citado a desvalorização como fator que mais as incomodam em sua prática docente. Essa é uma realidade que se estende a toda a categoria “professor”. Uma das professoras (P10), inclusive, respondeu à pergunta (“Quais fatores mais te incomodam no exercício de sua prática profissional?”, quadro 15, p. 63) dessa forma:

(48) “A desvalorização mesmo. Mas, isso é normal para a profissão de professor.” (P10, quadro 15, p. 63)

O cronograma a cumprir, foi citado por duas professoras como um problema a ser enfrentado no dia a dia de professores de CI (professoras P2 (fala 44) e P4 (fala 45)).

A falta de interesse dos alunos foi citada, também, por duas professoras (P6 e P8). E, correlacionada a essa falta de interesse dos alunos, relatada pelas professoras, está a culpabilização do professor por histórias de insucessos na ASL, citada pelo mesmo número de professoras, como percebemos nas seguintes falas:

(49) “A **falta de empenho dos alunos**. Especialmente hoje, é muito imediato [imediatista], as pessoas querem sair falando e entendendo, e não entendem que, como qualquer outra coisa, tem que estudar, tem que dedicar, porque senão, não vão aprender. **E, se eles não saírem falando em um mês, a culpa é sua**, mas, fazem aula uma ou duas vezes por semana e não pegam no material durante o resto da semana ou não buscam contato com outras coisas, e a gente dá várias dicas. Eu acho que isso é o que me frustra mais (...).” (P6, quadro 15, p. 63)

(50) “Acho que, o que mais me incomoda, e tem que salientar isso, é **quando o aluno não quer aprender**. Porque, se ele não quer, você pode motivar, você pode fazer malabarismos, mas é complicado trabalhar com um aluno que é desmotivador.” (P8, quadro 15, p. 64)

Paschoal-Lima (2001) apresenta, em sua dissertação, uma visão do professor enquanto herói ou vítima no processo de ensino e aprendizagem da LI. Segundo a autora, existe uma dualidade no que diz respeito à identificação do professor (nesse caso, em escola pública): o discurso da valorização e o discurso da desvalorização. O “discurso da valorização”, constrói uma imagem positiva do sujeito-professor, ao situá-lo no lugar daquele que tem o poder de transformar o aluno no sujeito que a sociedade deseja – um indivíduo capaz de nela atuar de forma que redunde no aprimoramento das condições de vida dessa mesma sociedade.” (PASCHOAL-LIMA, 2001, p. 139). Essa formação discursiva confere ao professor uma posição de prestígio e poder. Enquanto o “discurso da desvalorização”, desenha uma imagem de professor relapso, incompetente, despreparado para cumprir suas obrigações de agente-transformador social. Ele é visto como o culpado pelo fracasso da escola (...).” (PASCHOAL-LIMA, op. cit.).

A pesquisa de Paschoal-Lima (2001) tem como foco a escola pública, mas podemos verificar essa mesma premissa nos CI. Existe a valorização quando há o sucesso do aluno e ele consegue alcançar fluência no idioma, e, por meio dela, alcança algum tipo de ascensão social e; inversamente, quando a ASL não acontece, o professor passa de herói a vilão.

As crenças das professoras de que a profissão que exercem é desvalorizada não parecem, no entanto, influenciar suas ações. No entanto, a falta de interesse dos alunos parece ter impacto direto em sua prática, uma vez que elas relatam sentimento de frustração a esse respeito, como relata o professor P8 (fala 50).

QUADRO 15- FATORES QUE MAIS INCOMODAM AS PROFESSORAS PARTICIPANTES NO EXERCÍCIO DE SUA PRÁTICA PROFISSIONAL

Professora	Resposta
P1	É você tem que trabalhar um método de ensino que, talvez, você não julgue ser tão eficiente. E você não tem liberdade para poder incrementar ou acrescentar alguma coisa. Quando é engessado demais, o método que a escola trabalha, você tem que seguir estritamente aquele método, ou seja, todos os professores têm que dar a mesma aula, igual, da mesma maneira, usando o método, à arrisca, ao pé da letra, isso me incomoda bastante. E, algumas escolas, têm um método que você tem que seguir, e você não pode sair daquilo, você não pode trazer nada que saia daquele método, que você não pode mudar um pouco aquilo, você não pode trabalhar de outra maneira. Mesmo que talvez você não acredite que aquele método seja o ideal para uma turma específica. (...) Mas, a gente sabe que os alunos não são iguais, então pode ter uma turma que não adapta muito àquele método, pode ter outra que sim, e aí você ficar meio engessado, não poder sair fora daquilo pra te ajudar nessa aula ou facilitar o seu trabalho acho que isso é o mais difícil.
P2	Como eu estudo [trabalho] em uma escola privada, o principal foco deles acho que seja vender material. Então existe uma pressão muito grande para o professor não sair do <i>card</i> , do plano, para ele cumprir com o plano de horas de aula. É muito restrito. E o problema é que os alunos têm dificuldades diferentes, eles têm desenvolvimentos diferentes, e nisso os <i>cards</i> não dão espaço. A gente desagrada muito os alunos porque a gente sente que está correndo com a matéria. E tem outros que, na verdade, têm muita facilidade e, mesmo assim, a gente não pode correr com o <i>card</i> . (...) E, além disso, ainda tem um outro fator, que, muitos cursos têm, por exemplo, o curso de criança, de adolescente e de adulto. O curso de adulto é muito abrangente, então, você coloca dentro de uma sala de aula, pessoas muito díspares de idade e com dificuldades muito diferentes e, de repente, uma turma pode acabar porque o professor pode não dar conta de toda a heterogeneidade de problemas que tem ali(...).
P3	Como eu dou aula pra crianças, uma coisa que me incomoda muito é o comportamento. Hoje em dia, eles são muito mimados, não respeitam o professor, então é um desafio maior. Em relação às aulas, a falta de valorização da profissão.
P4	Coisas que eu sei que precisam ter, mas que atrapalham um pouco. Está ligado a um número de horas x para dar o conteúdo. Às vezes você sabe que a turma precisa de um pouco mais, mas às vezes até por questões de venda, comerciais, você não pode expandir, não pode lançar mão do tempo que você tem para ajudar seus alunos.
P5	Lidar com os pais. Principalmente mães. Hoje está muito complicado, os valores estão muito invertidos, e muitos pais, hoje, não estão exercendo o papel de pais. E não têm essa parceria com a escola. Então, a gente passa muito aperto com isso.
P6	A falta de empenho dos alunos. Especialmente hoje, é muito imediato [imediatista], as pessoas querem sair falando e entendendo, e não entendem que, como qualquer outra coisa, tem que estudar, tem que dedicar, porque senão, não vão aprender. E, se eles não saírem falando em um mês, a culpa é sua, mas, fazem aula uma ou duas vezes por semana e não pegam no material durante o resto da semana ou não

	buscam contato com outras coisas, e a gente dá várias dicas. Eu acho que isso é o que me frustra mais. Além do salário. Acho que somos profissionais muito desvalorizados, e por um serviço caro. Porque, se você for olhar, são as coisas que as pessoas mais desistem porque é um gasto muito caro. Sendo que, por eles não exigirem pessoas com Letras, com qualquer profissional, então, é muito desvalorizado em nosso salário. Porque é muito fácil, entre aspas, te substituir. E eu acho que isso também é que as pessoas perguntam: -O que você faz? -Dou uma aula de Inglês. -Só? Aquela coisa de não ser visto como uma profissão. As pessoas não levam isso a sério. Como se, se eu fosse professor de uma escola, por exemplo. Professores de cursinho não são levados muito a sério. Então, são essas coisas: falta de empenho de alunos, salário e não ser levado muito à sério.
P7	A não valorização do professor, de um modo geral. Principalmente em relação aos pais de alunos, que, muitas vezes, colocam a responsabilidade da não-aprendizagem dos filhos nas costas do professor. Como se ele fosse fazer com que o filho aprenda, e não é bem assim. A gente sabe que não é. Então, essa responsabilização dos professores e a falta de valorização.
P8	Acho que, o que mais me incomoda, e tem que salientar isso, é quando o aluno não quer aprender. Porque, se ele não quer, você pode motivar, você pode fazer malabarismos, mas é complicado trabalhar com um aluno que é desmotivador. E, às vezes, profissionais que não têm dedicação, às vezes não tem habilidade para dar aula, também é um dificultador.
P9	Acho que a gente tem sempre que vir para a sala de aula com a expectativa bem baixa. Porque, por exemplo, a gente, às vezes, prepara uma aula que acha excelente, que a gente está quebrando barreiras, e, chega na sala, o aluno não sente a mesma coisa, porque ele não passou pelo mesmo processo que a gente. Então, a gente tem que sempre manter expectativas bem baixas.
P10	A desvalorização mesmo. Mas, isso é normal para a profissão de professor.

3.4.3- O aluno-cliente

Devido à grande demanda do mundo globalizado, onde o Inglês se tornou língua franca, um meio de ascensão social, podemos dizer, em concordância com Baghin-Spinelli (2002, p. 136), que os CI se tornaram empresas; os alunos, clientes; a aquisição da língua, “um passaporte para se atingir a condição de cidadão do mundo globalizado”(BAGHIN-SPINELLI, op. cit.). O Inglês, nada mais é, portanto, que mercadoria nos cursos de idiomas.

A Abordagem Comunicativa, já citada nesta pesquisa, trouxe ao ensino de línguas a visão de ensino que substituía os diálogos previsíveis por situações autênticas e significativas do uso da língua. (RICHARDS e RODGERS 1968, p.64). Contudo, ao retirar o foco do professor e conferi-lo ao aluno, tal abordagem propiciou o aparecimento de novas formações discursivas, que modificaram a relação de poder previamente estabelecida entre aluno e professor.

Perguntamos às professoras: “Na sua opinião, os cursos de idiomas tendem a tratar o aluno como um cliente a ser satisfeito?” (quadro 16, p. 65), e como elas se sentiam a esse respeito. Somente uma professora (P9, recém-formada, que atua em CI e no CI atual há 4 meses, apenas) afirmou que não, os CI não tratam os alunos como clientes a serem satisfeitos.

QUADRO 16- O ALUNO-CLIENTE

Professora	Resposta
P1	<p>Sim. A gente percebe que existe essa preocupação das escolas em manter aquele aluno enquanto cliente, porque ele está pagando, e ele precisa ficar satisfeito. Então, às vezes o aluno não tem muita condição de passar para o próximo nível, mas ele vai passar, porque como você vai falar para o aluno: “olha, você vai tomar bomba nesse nível, você vai repetir esse nível.”? Eu acho que, em uma escola de idiomas, ele iria encarar isso de uma maneira negativa, meio frustrante. Tipo assim: Nossa, mas eu tô pagando e vou ter que repetir o nível? [...]. Aí, a gente se sente assim, meio se questionando, mas como resolver esse tipo de problema? Porque você vai ter um aluno que você avaliaria como se tinha que estar no básico ainda e está lá no intermediário. E você tem que dar a mesma aula para os alunos que estão dentro do nível certo e aquele aluno que não está no nível certo. Então, às vezes eu me sinto incomodada. [...]</p>
P2	<p>Claro. Cem por cento. Eu acho que é só essa visão, de cliente. Ele precisa sair daqui achando que ele aprendeu o mínimo. Tem que ser um achismo. Ele tem que ser satisfeito. Se ele não gosta do professor, o professor tem que ser mudado, se ele não gosta do livro, outro livro vai ser vendido, se ele acha ruim a secretaria, ele vai reclamar da secretaria, ela tem que mudar.</p>
P3	<p>Sim, tanto é que, em quase todos os lugares em que eu trabalhei tinha muito daquela coisa de “empurrar” o aluno que não tinha nota suficiente para não perder o cliente, acontece isso. Isso é um problema para o professor. Porque esse aluno continua lá sem ter condições de estar lá e aquele professor acaba tendo que fazer milagre para fazer aquele aluno acompanhar o próximo nível e se depois, eventualmente, o aluno é reprovado, a culpa cai em cima do professor.</p>
P4	<p>Sim. E eu não acho que isso está errado, no sentido de você ter que provar, o tempo todo, o valor do seu trabalho. A situação econômica está cada dia pior e não justifica você falar que é só para conhecimento, que vai melhorar. Não. Eu preciso de provar que a pessoa realmente está ganhando com aquilo. Então, eu acho que, qualquer coisa, o cursinho vai fechar, e a gente tem que olhar assim. Uma questão de valorizar esse aluno. De valorizar o nosso trabalho diante desse aluno. Agora, ele é um cliente? Sim, mas, por exemplo, dentro desta gestão do lugar onde eu trabalho, dentre o que o que o aluno está pedindo e o que o professor está querendo, eles não desvalorizam o professor para falar que o aluno está certo, simplesmente porque ele é o cliente. Então, já vi aluno sendo convidado a sair porque não queria o curso, não queria se dedicar. Mas, acho que são duas coisas diferentes. O aluno é o cliente, sim. A gente precisa se desvirar para fazer com que aquele aluno aprenda? Sim. Porque, às vezes, a necessidade de um, não é a necessidade do outro. Então, você tem que tentar personalizar, sim. [...] Eu acho que isso faz parte do nosso trabalho como educadores.</p>
P5	<p>Acho que sim. Porque é o diferente da escola regular. Você tem um contrato anual, às vezes até semestral, e para conseguir manter o aluno, realmente ele tem que estar satisfeito, porque senão, ele sai. Então a gente tem que achar esse equilíbrio.</p>
P6	<p>Sim. Acho que isso é bom e ruim. Porque eu acho que, realmente eu estou pagando por um serviço, mas, infelizmente, não deixa de ser uma escola. Então, se o aluno não está aprendendo ou tem dificuldade, normalmente os cursinhos não reprovam. Aí, não tem como ver qual é o real progresso desse aluno, se você enxergá-lo como cliente, não como aluno. Acho que tem que enxergar, também, o nível do aluno e ver o que pode oferecer, mas ser sincero no processo de aprendizagem e dificuldade desse aluno. Não só um cliente que tem que ficar cem por cento satisfeito e não importa o custo.</p>
P7	<p>Totalmente. Eu acho [isso] péssimo. Eu me sinto mal com isso. Muitas vezes, até alunos que não têm um bom rendimento, alunos que não têm um bom comportamento em sala de aula, mas o professor não pode reprovar, não pode recriminar, porque senão o pai vai tirá-lo da escola. Então aquilo ali é um comércio mesmo e você tem mais é que aceitar que o aluno faça do jeito dele, como ele quiser, para não perder o cliente. E não é assim que eu acho que deveria ser feito. Até porque, eu acho que a escola peca muito porque a reputação dela está envolvida. Então, mesmo que o aluno vá passando de um nível para o outro e você não vai reprovar e perdê-lo da escola, ele vai chegar lá na frente e vai falar: “Ah, eu estudei em tal lugar, assim, assim, mas não aprendi nada!”. Então eu acho um erro da escola, eu não me sinto bem com isso e acho que a gente fica muito refém do aluno.</p>

P8	Sim. Acho que [o aluno] tem que ser bem tratado, ne? Independente de ser escola de idiomas ou não, o cliente em primeiro lugar. E é meio difícil você medir o grau de satisfação, uma vez que você está mexendo com sonhos, com dedicação. Às vezes é difícil. Às vezes, o aluno não se dedica, aí por isso, inconscientemente, ele não está satisfeito com o resultado. Então, não pode ser um resultado legal.
P9	Olha, pelos cursos que eu passei, de forma alguma. Os alunos parecem que são parte de uma família. É um ambiente muito aconchegante. De forma alguma os alunos são tratados como clientes. Porque, o cliente, ao mesmo tempo que você quer satisfazê-lo, você está pensando em dinheiro. E, nos cursos que eu passei, não existe isso.
P10	Sim. É até um pouco ---, porque isso é uma coisa que eu sempre critico. Em geral, o cursinho tende a tratar o cursinho mais como cliente que como aluno, e isso atrapalha o trabalho do professor, porque, a gente, em geral, além de estar preocupado em trabalhar de uma boa forma, em ser um bom professor, a gente tem que ficar preocupado em fazer um papel que, muitas vezes, não é nosso, que é o papel de vender aquilo ali para o aluno e fazer com que ele fique. Sendo que não é isso, né? Eu não sou vendedora, eu sou professora. Eu tenho o papel de ensinar o aluno e, muitas vezes, principalmente quando a gente trabalha em rede privada, os empregadores cobram isso da gente, muito. Muitas vezes, até mais do que ser um bom professor, propriamente dito.

Quatro, das dez professoras entrevistadas (P1, P3, P6 e P7) afirmam que o fato de o aluno ser visto como cliente faz com que a escola não o reprove, e, conseqüentemente, o professor atual é obrigado a aprová-lo para o nível seguinte, gerando um problema pra o próprio aluno, que terá dificuldades em acompanhar as aulas daquele nível, e também para o próximo colega professor, que terá um aluno em sala, com grandes dificuldades, com as quais ele não terá, nem mesmo o tempo hábil para lidar com essas dificuldades, devido ao fato que já tratamos aqui, dos cronogramas de aula a serem cumpridos não lhes proporcionar esse espaço.

Destacamos aqui, a fala da professora P10:

(51) (...) Isso é uma coisa que **eu sempre critico**. Em geral, o cursinho tende a tratar o cursinho mais como cliente que como aluno, e isso atrapalha o trabalho do professor, porque, a gente, em geral, além de estar preocupado em trabalhar de uma boa forma, em ser um bom professor, a gente tem que ficar preocupado em fazer um papel que, muitas vezes, não é nosso, que é **o papel de vender** aquilo ali para o aluno e fazer com que ele fique. Sendo que não é isso, né? Eu não sou vendedora, eu sou professora. Eu tenho o papel de ensinar o aluno e, muitas vezes, principalmente quando a gente trabalha em rede privada, os empregadores cobram isso da gente, muito. **Muitas vezes, até mais do que ser um bom professor, propriamente dito.** (P10, quadro 16, p. 66)

A professora afirma se posicionar perante essa atitude do CI onde ela leciona. A atitude linguística, aqui, não se diverge das ações da professora. Uma outra questão que emerge da fala da professora em questão, é o fato de o professor ser impetrado a vender o curso, vender o idioma e, segundo a professora, “muitas vezes, até mais do que ser um bom professor, propriamente dito.” (P10, quadro 16). E, infelizmente, nem todos os professores se posicionam a esse respeito, a exemplo das demais professoras ouvidas na presente pesquisa. Uma delas (P7, quadro 16), afirma:

(52) “Eu acho [isso] péssimo. Eu me sinto mal com isso.” (P7, quadro 16, p. 66)

Porém, a professora não afirma se posicionar a respeito dessa questão junto ao curso onde ela trabalha. Ela afirma, ainda, que:

(53) “aquilo ali é um comércio mesmo e você tem mais é que aceitar que o aluno faça do jeito dele, como ele quiser, para não perder o cliente.” (P7, quadro 16, p. 66)

Entendemos que a professora sugere, dessa forma, que o melhor a se fazer é realmente, assujeitar-se e render-se às mazelas do sistema, que trata a educação como mercadoria.

Em contrapartida ao posicionamento da professora P10, as três professoras que exercem também a função de coordenadoras ou proprietárias de CI (P4, P5 e P8), acreditam realmente que o aluno é um cliente, que precisa ser satisfeito, senão ele sai e a escola fecha. Vejamos a fala a seguir:

(54) Sim. E eu não acho que isso está errado, no sentido de **você ter que provar, o tempo todo, o valor do seu trabalho**. A **situação econômica está cada dia pior** e não justifica você falar que é só para conhecimento, que vai melhorar. Não. Eu preciso de **provar que a pessoa realmente está ganhando com aquilo**. Então, eu acho que, qualquer coisa, o **cursinho vai fechar**, e a gente tem que olhar assim. Uma questão de valorizar esse aluno. (P4, quadro 16, p. 65)

Parece-nos que a carga imputada aos professores desses cursos é demasiadamente pesada. Ter que provar, o tempo todo, o valor do seu trabalho, não é algo simples de se fazer, para profissional algum. Além disso, lhes é imposta a situação econômica do país, que não lhes permite perder nem ao menos um aluno, pois, se isso acontecer, o curso irá fechar e os professores perderão seus empregos.

O professor P8, quadro 16, afirma, ainda: “o cliente em primeiro lugar.”. Lembramos que o professor em questão é, também, proprietário de um CI. Percebemos claramente, neste posicionamento, que todas as necessidades e vontades deste aluno serão atendidas, uma vez que ele vem em primeiro lugar. À frente das necessidades, posicionamentos, opiniões, pareceres de seu professor e da ética moral de não se permitir que um aluno sem condições avance para o próximo nível de aprendizagem, criando nele a sensação de que nunca terá sucesso na aprendizagem daquela língua, pois, como a professora P7 muito bem lembrou:

(55) “E não é assim que eu acho que deveria ser feito. Até porque, eu acho que a escola peca muito porque a reputação dela está envolvida. Então, mesmo que o aluno vá passando de um nível para o outro e você não vai reprovar e perdê-lo da escola, ele vai chegar lá na frente e vai falar: “Ah, eu estudei em tal lugar, assim, assim, mas não aprendi nada!” (P7, quadro 16, p. 66).

A visão mercantilista da educação nos cursos de idiomas passou a conferir ao professor o papel de vendedor da mercadoria que se tornou o ensino de línguas e, ao aluno, conferiu o papel de cliente como vemos em Lima et al. (2016):

Nos últimos anos, mais precisamente a partir dos anos 1980, as instituições educativas da esfera privada elevaram o aluno a uma posição bastante peculiar: ao *status* de cliente. O modismo presente tem como sustentação a característica mercantil, comercial da atividade e alguns princípios de administração herdeiros do movimento da Qualidade Total. No entanto, aluno não é cliente, e tampouco professor é gerente-educador. A designação “cliente” remete a uma forte conotação que esbarra no direito do consumidor, pressupondo-se que o aluno frequenta a escola para receber um produto ou comprar um serviço.

A partir da visão socio-construtivista da educação, trazida por Vygotsky (1984), entendemos o aluno como agente de seu conhecimento e o professor, um facilitador do processo de aprendizagem. Em um processo de aprendizagem ideal, professor e aluno co-constroem o conhecimento. O professor não é um dispositivo com bluetooth, transferindo seu conhecimento para o dispositivo aluno. A esse respeito, Weininger (2001, p. 58) diz:

O papel do aluno também muda sensivelmente: ele ganha mais direitos de participação, mas ao mesmo tempo a obrigação de assumir sua parte de responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem. Não poderá ficar mais no papel passivo de cruzar os braços e “consumir” a aula do professor como se fosse um programa de TV, para decorar o conteúdo em casa com a finalidade de reproduzi-lo mais tarde.

Assumir a responsabilidade sobre a própria aprendizagem não é algo fácil ou que alunos (e, no caso das crianças e adolescentes, seus pais) estejam dispostos a fazer. Tradicionalmente, uma vez que a escola é considerada boa e nela atuam professores de qualidade, a aprendizagem do aluno está garantida. Paralelamente, na lógica mercantilista, aqueles que estão pagando por um produto, querem obtê-lo, e o vendedor do produto (neste caso, o professor), deve assegurar aos clientes que eles obtenham-no.

O ensino de línguas, neste caso, de LI, dentro da política neoliberal mercantilista foi, não somente transformado em mercadoria, mas também “coisificado”. Em um mundo onde os pais precisam sair para trabalhar e preencher o tempo de sua prole com inúmeras atividades extracurriculares que supram a ausência parental no horário comercial ou para além dele, o “cursinho de inglês” tornou-se, também, uma creche com monitoras trabalhando *full time*, como podemos verificar na fala da professora P10 (quadro 10, p. 52):

(56) Acontece muito de os pais matricularem os filhos, não só no Inglês, mas o Inglês também acaba entrando nisso, como uma atividade extracurricular do aluno. Ah, tem uma escola perto de casa, vou matricular o menino no Inglês. Tem muito pai que age como se o Inglês fosse igual ao futebol, à natação. Você matricula o menino na escola, só para deixá-lo ali por um período “x” de tempo. Quantas vezes eu já não ouvi: “Ah, eu vou tirá-lo do Inglês porque ele quer fazer futebol agora.”! (P10, quadro 10, p. 52).

Sobre o tratamento do aluno como cliente pelos CI, a professora P6 afirma:

(57) “Acho que isso é bom e ruim. Porque eu acho que, realmente eu estou pagando por um serviço, mas, infelizmente, não deixa de ser uma escola.” (P6, quadro 16, p. 66).

Na visão da professora, o aluno está pagando por um serviço. Segundo o dicionário Aurélio (2010, p. 696), a palavra serviço refere-se ao “ato ou efeito de servir”. E, exatamente, o professor nesses cursos tem a função de servir aos clientes. E, assim como nos informou a professora P2:

(58) “Ele tem que ser satisfeito. Se ele não gosta do professor, o professor tem que ser mudado, se ele não gosta do livro, outro livro vai ser vendido, se ele acha ruim a secretaria, ele vai reclamar da secretaria, ela tem que mudar.” (P2, quadro 16, p. 65).

Ao cliente, cabe mandar e desmandar no serviço que lhe é prestado, no produto que lhe é oferecido e na forma que lhe é oferecida. Por vezes, os alunos não querem somente ser satisfeitos em seu resultado, mas também no processo da aprendizagem do idioma. A professora P5 declara:

(59) “Porque hoje os alunos acham que o mundo gira ao redor deles. Então, se eles querem que hoje o professor não dê um writing, o professor **não pode** dar, porque eles não querem. E, às vezes, não é assim. Você tem um cronograma que você tem que seguir. E são alunos que **não estão preparados** para serem contrariados, para receberem um não. E, se o professor fala mais firme, depois **pai e mãe vêm, tirando satisfação**.” (P5, quadro 17, p. 72).

Na fala em questão, percebemos o uso do verbo poder. O professor não pode dar uma atividade de escrita, porque o aluno não quer fazê-la. Há, nesse caso, uma submissão do professor ao aluno. Ao último, é conferido um poder que transcende até mesmo a sala de aula, uma vez que, caso este professor venha a se posicionar de forma a impor ao aluno que faça o que lhe é pedido, os pais deste aluno poderão vir a reclamar, tirar satisfação. Ora, se o professor tem autoridade sobre o aluno dentro da sala de aula, não caberia aos pais desautorizá-lo perante seus filhos. Isso se daria, porém, desde que os professores não fossem vistos como prestadores de serviço, pois, é de direito do consumidor exigir que o serviço prestado seja de qualidade e personalizado, que atenda às expectativas e seja provido da forma que o cliente demandar.

No que diz respeito às crenças dos professores sobre o aluno-cliente, observamos que as professoras que não possuem cargos administrativos nos CI em que trabalham não concordam com

esse tratamento dado ao aluno, mas suas atitudes nas “escolas” não transparecem essa discordância àqueles responsáveis pela administração dos cursinhos. Com exceção da professora P10, as professoras ouvidas pela nossa entrevista dizem que os CI são parte de um comércio e que o que lhes resta é aceitar esse fato. Já a professora P1, quadro 16, relata:

(60) “Aí, a gente se sente assim, meio se questionando, mas como resolver esse tipo de problema? como você vai falar para o aluno: “olha, você vai tomar bomba nesse nível, você vai repetir esse nível.”? Eu acho que, em uma escola de idiomas, ele iria encarar isso de uma maneira negativa, meio frustrante. meio frustrante. Tipo assim: Nossa, mas eu tô pagando e vou ter que repetir o nível?”. (P1, quadro 16, p. 65).

Enquanto a professora P6, quadro 16, diz:

(61) “Acho que isso é bom e ruim. Porque eu acho que, realmente eu estou pagando por um serviço(...)”. (P6, quadro 16, p. 66).

Após verificarmos essas falas das professoras, percebemos que estas se colocam em posição de prestadoras de serviço no comércio de ensino de línguas, ignorando suas crenças sobre as ações necessárias para facilitar e mediar a aprendizagem do aluno, bem como a instrução recebida em seu curso de graduação, que previa exatamente essa mediação como ponto principal de estudo. A esse conformismo, podemos, talvez, atribuir o sentimento de ser extraordinariamente substituível, como relatado pela professora P6, quadro 15, que afirma que, devido ao fato de os CI contratarem qualquer falante da língua inglesa, é fácil substituir estes professores.

Retomamos, portanto, a fala da professora P4 (fala 54), que afirmou ser necessário, para o professor de CI provar, o tempo todo, o valor do seu trabalho, do contrário, há uma grande evasão de alunos e o curso é obrigado a fechar as portas. E não para por aí, devido à situação econômica do país estar cada dia pior, perder o emprego não é uma opção. Em um ambiente hostil tal qual este se apresenta ao professor de LI em cursos de idiomas, não é de se estranhar que seja muito maior o número de professores que se assujeitam em oposição aos que se posicionam perante o tratamento do aluno enquanto cliente.

3.4.4- Desafios iniciais e atuais de professores e alunos

Perguntamos, também, às professoras: “Para você, qual o maior desafio do professor de Língua Estrangeira em cursos de idiomas? (respostas situadas no quadro 17, intitulado “Maior desafio do professor de língua estrangeira em cursos de idiomas”, na p. 71). Quatro, das dez professoras

informaram que alunos desinteressados são seu maior desafio. Outros aspectos foram citados uma vez: comportamento, lacunas na aprendizagem da língua materna, falta de formação dos profissionais em CI, obter valorização do seu trabalho, lidar com os pais, ensinar, lidar com a ansiedade do aluno em aprender a falar rápido, mostrar (aos adolescentes) a importância de se aprender a língua e desconstruir pensamentos limitadores dos alunos adultos.

QUADRO 17- MAIOR DESAFIO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM CURSOS DE IDIOMAS

Professora	Resposta
P1	Você fazer o aluno se interessar, gostar, querer praticar fora da sala de aula. Porque a gente sabe que, às vezes, o aluno ele demora um tempo maior inclusive para chegar naquele nível de aquisição da língua, porque ele pratica só lá na sala de aula. Só quando está lá. E, às vezes, ele faz só duas vezes por semana, uma hora. E é muito pouco. A gente sabe que é muito pouco. Aí, você tenta incentivar de todas as maneiras, de eles usarem Inglês fora da sala de aula, trazer o Inglês para a vida, no dia a dia. E, às vezes, é difícil, o aluno só está usando Inglês ali porque você está pedindo, que você está puxando ele pra poder usar, e, saiu da sala de aula, ele já te dá tchau em português a gente se despede em português, e está indo embora. Isso acho tem a ver também com o incentivo que o aluno recebe. Por exemplo, às vezes, você dá um para casa, alguma coisa que é necessário para facilitar aquisição de uma estrutura, por exemplo, e não faz para casa. Então, essa questão de interesse, eu acho que é mais difícil.
P2	Depende da idade. Quanto maior a idade, pior fica. E, atualmente, eu estou vendo que existe um problema muito grande de pessoas que receberam uma má formação linguística na escola, que tiveram problemas de alfabetização e letramento, então, eles chegam para aprender Inglês, e, além de ensinar Inglês, eu ainda tenho que letrar essa pessoa. Porque não tem como eles aprenderem assim, porque não têm conhecimento linguístico. (...) Para mim, hoje, esse é um dos maiores problemas. Eu tenho outros problemas, mas não são problemas linguísticos, são problemas de comportamento, sociais. Obvio que para crianças e adolescentes tem o problema de comportamento, mas eu acho que é comum a todas as outras matérias. (...)
P3	Eu acho que a parte de Inglês está meio saturada, porque tem muita demanda, mas também tem muito professor de Inglês. Tem até menos dos outros idiomas. Então, acaba que fica muito saturado, e eles acabam contratando, em geral, pessoas que não têm formação e que são fluentes em Inglês, e eles acham que, por isso, a pessoa está capacitada para dar aula.
P4	O maior desafio é conseguir a atenção e a valorização de todas as pessoas que estão fazendo o curso. Às vezes a gente faz um esforço no sentido de mostrar para eles o caminho que vai dar certo, e eles não topam. Então você tem alunos que não querem estar aqui, que os pais que obrigam ou que querem estar aqui, mas o tempo é muito curto e acha que vai aprender assim [estrala os dedos]. E não é assim, no susto. Precisa de dedicação.
P5	Os alunos que estão na sala de aula obrigados. A gente tem alguns casos em que os pais obrigam e, a maioria dos casos assim. E, a maioria dos casos que dão desafio são esses que você perguntou anteriormente. A postura. Porque hoje os alunos acham que o mundo gira ao redor deles. Então, se eles querem que hoje o professor não dê um <i>writing</i> , o professor não pode dar, porque eles não querem. E, às vezes, não é assim. Você tem um cronograma que você tem que seguir. E são alunos que não estão preparados para serem contrariados, para receberem um não. E, se o professor fala mais firme, depois pai e mãe vêm, tirando satisfação, então é bem complicado mesmo.
P6	Eu acho que é passar o seu conhecimento. Fazer o aluno realmente aprender. Assim como a gente está tentando, hoje em dia, sair desse <i>teacher centered</i> e focar mais aluno, aí que entra a dificuldade. E eu acho que isso foi meu medo quando eu entrei. A gente melhora, mas continua sempre sendo um medo. Será que eu vou conseguir ensinar para essa pessoa? Será que ela vai conseguir sair falando? Será que ela vai me entender? Então, essa é a grande dificuldade de ser professor. É passar aquele conhecimento para frente e ver que seu aluno realmente aprendeu aquilo.

P7	Lidar com a ansiedade dos alunos em querer aprender logo, de acharem que, por estarem em um curso particular, por estarem pagando bem, eles acham que algum milagre vai acontecer e eles vão sair dali falando Inglês em tempo recorde.
P8	Primeiro tem aquela dificuldade em relação a quando o aluno não quer. Segundo é fazer com que o aluno pratique ou tenha um contato constante fora da sala. Isso é bem desafiador.
P9	Acho que, para qualquer professor, de qualquer área, o maior desafio é trazer o aluno para o interesse, o mesmo interesse do professor. Isso é muito difícil, e é uma coisa necessária, porque a gente quer que o aluno venha para a sala de aula, quer que ele fique empolgado, que ele não queira faltar.
P10	Dependendo da idade com a qual você está lidando, são desafios diferentes. Então, quando você está lidando com adolescente, é muito difícil fazer com que ele entenda que aquilo ali é importante para ele. E, quando a gente está lidando com adulto, geralmente, eles têm alguns pensamentos limitadores, que dificultam o nosso trabalho também. O adulto costuma, principalmente se ele está em uma dupla com um adolescente, ter alguns pensamentos limitadores de que o adolescente é muito mais capaz que ele, que ele está atrasado, que ele já devia ter feito aquilo há muito tempo, e isso acaba prejudicando o aprendizado dele. Então, acho que desconstruir essas coisas na cabeça dos alunos adultos, em geral, é um pouco difícil.

Quando pensamos em alunos desinteressados, estes provavelmente seriam crianças e adolescentes. Por razões até mesmo óbvias, pois esta é a parcela de alunos que não são donos de seu querer, e se submetem às ordens dos pais, que os matriculam nos CI até mesmo contra a vontade destes alunos (não que não exista adultos sem comprometimento com sua aprendizagem). Os seguintes depoimentos das professoras desta pesquisa também corroboram essa afirmação:

(62) “Então você tem alunos que não querem estar aqui, que **os pais que obrigam** (...)”
(P4, quadro 17, p. 72)

(63) “A gente tem alguns casos em que **os pais obrigam** e, a maioria dos casos assim.”
(P5, quadro 17, p. 72)

A consequência de se ter alunos obrigados na sala de aula são alunos desinteressados, futuros evasores do curso, evasão da qual a culpa recairá sobre os professores. Alunos desinteressados geram nos professores, frustração, stress, decepção, sentimento de ter fracassado. Dutra e Oliveira (2006, p.182) confirmam haver uma “tensão entre as intenções e ações do professor. Ele acaba não conseguindo colocar em prática as ações a que se propõe. Há um choque entre o desejo do professor e as barreiras impostas pelo contexto”.

Como já mencionado, as limitações de métodos engessados, cronogramas apertados, heterogeneidade de idade e níveis (alunos que foram aprovados para os níveis seguintes sem condições) são fatores que tornam as atitudes e crenças de professores tornarem-se díspares.

Zolnier e Miccoli (2009) apresentam, em sua pesquisa, experiências de sala de aula vividas por três professoras de LI atuantes em escolas particulares, públicas e cursos livres de idiomas. Os resultados encontrados pela pesquisa corroboram asserções de pesquisas anteriores de Miccoli (2006) de que: “os professores da rede particular de ensino se defrontam com problemas similares aos enfrentados por profissionais de instituições públicas.”. Na pesquisa realizada pelas autoras, o

desinteresse e desmotivação de alunos, geram indisciplina na sala de aula, além de, até mesmo adoecer os professores, como ocorreu a uma das participantes pesquisa das autoras, de nome fictício “Clara”. Como explicam as autoras, isso ocorreu porque: “Como ela sempre preparou com atenção suas aulas, via o desinteresse dos alunos como algo que afetava diretamente sua autoestima. E, aos poucos, foi ficando cansada, desestimulada, chegando a perder o interesse em cuidar de si própria e ter sérios problemas de saúde.” (ZOLNIER e MICCOLI, 2009, p. 192). Ainda segundo as autoras, outros estudos apontam problemas similares ao de Clara, tais como Basso (2006, p. 74), que afirma: “fica evidente que a autoestima do professor de LE encontra-se fortemente abalada”; Coelho (2006, p. 128) que aponta que os professores sentem “frustração e decepção diante da realidade de trabalho que encontram” e Dutra e Oliveira (2006, p.182), que, já citadas na nossa pesquisa, indicam que as barreiras impostas pelo contexto geram um conflito entre os desejos e ações dos professores.

Assim sendo, alunos desinteressados, desvalorização do ensino do idioma e problemas de comportamento, são desafios com os quais os professores de Inglês precisam lidar tanto no ensino regular quanto em cursos de idiomas. Uma solução para esses problemas seria buscar uma flexibilização da carga horária, bem como do conteúdo a ser ensinado, que se adeque melhor aos interesses dos alunos, o que os levaria a um maior interesse nas aulas, o que propiciaria maior aprendizagem. Como consequência de uma aprendizagem mais efetiva, teríamos uma maior valorização do ensino do idioma tanto por parte da escola/ curso, quanto por parte dos pais. Sabemos, porém, da dificuldade de colocar em prática essas soluções, uma vez que, como nos reportaram as professoras P1, P2 e P4, quadro 15, as administrações de CI são rigorosos quanto ao cumprimento de prazos, uma vez que necessitam vender o material do nível posterior.

Ainda a respeito dos desafios encontrados na presente pesquisa, o “ensinar” propriamente dito, ou seja, exercer a mediação do conhecimento do aluno, exercer a função de professor, foi citado somente por uma professora (P6, quadro 17). Ou seja, a atividade a ser exercida por esse profissional não é seu maior desafio, e sim as incorrências dela. As professoras participantes, apesar de, algumas vezes, reconhecerem lacunas em sua formação, sentem que essa lhes proporcionou ferramentas e recursos para lidar com as dúvidas e anseios de seus alunos e seus próprios, e se sentem preparadas para lidar com as questões de ensino, mas também frustradas por não conseguirem colocar em prática o que aprenderam no curso de graduação. O que nos leva ao próximo tópico.

Perguntamos às professoras: “Se você for um professor recém-formado, qual sua maior dificuldade no exercer da sua prática nesse momento? Se você já leciona há muito tempo, qual foi

sua maior dificuldade como recém-formada? (quadro 18, intitulado “Dificuldades atualmente enfrentadas por professores recém-formados e experientes em sua prática docente”, p. 75).

QUADRO 18- DIFICULDADES ATUALMENTE ENFRENTADAS POR PROFESSORES RECÉM-FORMADOS E EXPERIENTES EM SUA PRÁTICA DOCENTE

Professora	Resposta
P1	Pelo menos comigo, foi assim. Você fala: “nossa, agora eu tenho que dar aula, falar só em Inglês!”. A gente fica apreensiva. Porque eu fiz cursinho enquanto eu estava fazendo a graduação, justamente para ter mais confiança. Porque você vai, de repente, assumir uma turma, e você vai dar aula Inglês, então, às vezes, eu ficava meio apreensiva. Tipo, aí gente, e agora, como eu vou dar essa aula em Inglês? Então, ficava treinando em casa, ficava pegando vocabulário, porque a gente não conhece todos os vocabulários. Então, a gente ainda vai esbarrar nessa questão. Você vai ter que reformular várias vezes aquilo que você queria falar porque ali, na hora, você quer falar uma coisa você não sabe a palavra, então você vai pensar em uma outra maneira de explicar aquilo com um vocabulário que você tem. Mas, você aprende muito. Os primeiros seis meses, os primeiros meses ou o primeiro ano, você vai aprender mais do que ensinar. O bom é isso, que você vai aprender muito dando aula Inglês, praticando seu inglês com os alunos, que estão aprendendo também(...). Mas, para mim, no início, o que eu fiquei um pouco apreensiva foi nessa questão. Tanto é que, às vezes, faziam um teste lá, eu tinha que dar uma aula. Nosso Deus! Eu morria! Preparava a aula, chegava lá, dava um branco eu não conseguia. É como se você fosse fazer uma apresentação, só que é Inglês, sabendo que vai ter que usar só Inglês. Eu acho que eu fiquei muito apreensiva em relação a isso.
P2	Eu ainda acho que eu preciso procurar muitos recursos para dar aula. Eu ainda não sou uma professora cheia de estratégias e recursos para explicar a matéria. Os alunos são variados e, às vezes, eles surgem com dúvidas que eu ainda não sei sanar. Eu não sei nem porque eles têm essas dúvidas ainda. Eu acho que, com o tempo, eu vou ganhando essa esperteza. Por enquanto, eu estou em um momento que eu estou bem, tirando isso.
P3	A falta de experiência. Na verdade, quando eu comecei, eu não era nem formada na graduação. Mas, a questão de lidar mesmo com algumas situações específicas, que eu não sabia ainda como lidar, questão de experiência mesmo, que você vai adquirindo com o tempo. E no início, no lugar onde eu comecei, o salário era bem baixo. Porque, se você não tem experiência, não tem como você ficar escolhendo lugares com salários melhores.
P4	Eu já trabalhava, então não vi dificuldade. Talvez no sentido de querer colocar tanta coisa [em prática] e não ter espaço dentro da carga horária. E saber que eu podia dar mais e não ter condições de inserir aquela ideia. E, às vezes, também, de reduzir a expectativa, porque você tem tanta coisa para oferecer, você sabe que poderia iluminar tanto e não consegue.
P5	A minha maior dificuldade quando recém-formada [foi] porque a gente sai com uma teoria muito grande na cabeça e prática é muito diferente da teoria. E a gente começa a ver que não é assim. Você sai muito afoita para mudanças, para fazer aquilo que você acha que é o melhor, mas a gente se decepciona um pouco com isso. E vê que o processo é mais moroso.
P6	Acho que fui como dar aula. Porque, a gente vê muito isso na teoria na faculdade, mas, quando a gente dá aula pela primeira vez, é igual eu falei anteriormente, a gente [pensa]: como é que eu vou passar esse conhecimento todo para o meu aluno? Isso dá um desespero! Você pode até fazer estágio, mas, você dá uma aula, ou tem um professor te guiando, você está mais observando. Quando você assume uma sala de aula, e você sabe que vai ter aquela responsabilidade de passar tudo aquilo que você aprendeu, e, especialmente, uma outra língua. Porque não é só dois mais dois é igual a quatro. São as regras, as exceções de uma língua, a cultura, dúvidas que o aluno tem, que, às vezes, te pega de surpresa, como é que você lida com isso sem o aluno achar que a professora é incompetente. Porque eu começando a lecionar com dezesseis anos. Eu nem estava formada, e meus alunos [falavam] assim: essa menina de dezesseis anos vai me dar aula? Aí que entrava o: Tá, mas eu morei nos Estados Unidos por dez anos! Aí eles sentiam mais confiança, mas se você é nova e inexperiente, você é julgado o tempo inteiro de que você não vai conseguir passar a informação para os seus alunos e isso foi, para mim, o mais <i>challenging</i> .

P7	Eu acho que a maior dificuldade foi lidar com estruturas gramaticais. Eu era ainda um pouco insegura em relação a explicar a estrutura da língua, esse tipo de coisa. E eram tempos onde a gente colocava uma gramática de forma mais explícita em sala de aula, coisa que não tem acontecido muito. Hoje em dia, a gente ensina gramática de uma forma de forma <i>inductive teaching</i> , mas, naquela época, eu lembro que a gramática foi uma das coisas que me assustavam. E a maturidade também, de não saber lidar com certas perguntas de alunos. Quando eu não sabia como responder, e eu ficava um pouco insegura.
P8	Em geral, como quase todos profissionais do mercado, [foi] conseguir uma escola que admita você sem experiência.
P9	Acho que o meu problema é planejar uma aula muito grande para um curto tempo. Às vezes, a gente sempre quer colocar uma coisinha mais achando vai gastar só uns cinco minutinhos e acaba gastando quinze, e aí, extrapola o tempo da aula.
P10	Eu acho que, pela minha experiência, em específico, não fez muita diferença eu estar formada ou não, porque eu continuei trabalhando no mesmo ambiente. E eu já trabalhava na [...] enquanto eu estava terminando a graduação, continuei trabalhando. Então, eu acho que não teve muita diferença. Mas, talvez, isso seja um ponto negativo, porque, uma vez que você fez a graduação, você se coloca no mercado mais qualificado, alguma diferença teria que ter feito, no geral, na empresa, em como as pessoas te tratam. Mas, como eu te falei, com essa metodologia mais fechada, acaba que você não consegue trazer tanto das coisas para dentro do cursinho.

**Não citaremos o nome da escola para proteger a identidade da professora informante

Três, das dez professoras entrevistadas (P4, P5 e P6), afirmaram que a maior dificuldade que encontraram como recém-formadas foi colocar em prática o que aprenderam na academia, como vemos na fala da professora P5:

(64) “(...) a gente sai com uma teoria muito grande na cabeça e prática é muito diferente da teoria. E a gente começa a ver que não é assim. Você sai muito afoita para mudanças, para fazer aquilo que você acha que é o melhor, mas a gente se decepciona um pouco com isso. E vê que o processo é mais moroso.” (P5, quadro 18, p. 76)

A professora P4 aponta para a necessidade de se

(65) “reduzir a expectativa, porque você tem tanta coisa para oferecer, você sabe que poderia iluminar e não consegue.” (P4, quadro 18, p. 75)

Percebemos, nos depoimentos dessas duas professoras, o sentimento comum de frustração de recém-formados em geral, que se deparam com realidades bem diferentes das que lhes foram apresentadas na academia e até mesmo nos estágios supervisionados. Isso se dá, pois, a realidade que se impõe ao novo profissional é a de ter que lidar, sozinho, com os problemas observados nas salas de graduação, por meio dos estudos de caso trazidos pelos professores e no estágio, quando as professoras observadas eram as responsáveis por lidar com os problemas/situações observados e, ao professor, em formação àquele tempo, cabia somente observar e julgar se as melhores técnicas foram ou não utilizadas pelas professoras, como apontado pela professora P6 (quadro 18, p. 76):

(66) “Você pode até fazer estágio, mas, você dá uma aula, ou tem um professor te guiando, você está mais observando. Quando você assume uma sala de aula, e você sabe que vai ter aquela responsabilidade de passar tudo aquilo que você aprendeu.” (P6, quadro 18, p. 76)

A dificuldade em ensinar, perpassa, também, alguns problemas linguísticos enfrentados por professores recém-formados (como apontam as professoras P1 e P7, quadro 18). Estudos apontam despreparo desses professores (ALMEIDA FILHO, 2002; DUTRA e MELLO, 2004; MICCOLI, 2007; ZOLNIER e MICCOLI, 2009). Tal despreparo consiste na pouca experiência e contato com o campo (durante a graduação, os futuros professores somente frequentam a sala de aula na condição de observadores, durante o programa de estágio) e, principalmente, na falta de fluência no idioma, que gera inseguranças ao professor com pouca experiência.

Já a professora P10 representa um caso que gostaríamos de analisar separadamente. A professora já atuava há quatro anos no curso atual antes de concluir a graduação. Atua nesse CI há sete anos e é mestranda em Letras- Estudos Literários. Entretanto, apesar de dar continuidade à sua formação acadêmica, ela afirma:

(67) Eu acho que, pela minha experiência, em específico, **não fez muita diferença** eu estar formada ou não, **porque eu continuei trabalhando no mesmo ambiente**. E eu já trabalhava na [...] enquanto eu estava terminando a graduação, continuei trabalhando. Então, eu acho que não teve muita diferença. Mas, talvez, isso seja um ponto negativo, porque, uma vez que você fez a graduação, você se coloca no mercado mais qualificado, **alguma diferença teria que ter feito, no geral, na empresa, em como as pessoas te tratam**. Mas, como eu te falei, **com essa metodologia mais fechada**, acaba que você **não consegue trazer tanto das coisas para dentro do cursinho**. (P10, quadro 18, p. 76)

A fala da professora em questão mostra-se problemática. Identificamos, na mesma, três questões sobre as quais gostaríamos de discutir: a) o fato de a professora considerar que seu curso de graduação “não fez muita diferença”; b) o uso da palavra “**empresa**” para se referir ao curso de idiomas em que trabalha; e c) o fato de não conseguir unir teoria e prática no curso onde trabalha.

O papel principal dos cursos de licenciatura é preparar o futuro professor para a docência. (MENEZES, 1987). Espera-se, portanto, que o curso de graduação seja determinante na prática do professor em sala de aula. E, um professor admitir que o curso não fez muita diferença nem mesmo no início da sua atuação após graduado, é, no mínimo, inusitado. A professora acredita que isso se deu por ela ter continuado a trabalhar no mesmo curso em que trabalhava antes de se formar.

A hipótese que lançamos para explicar o fato de a professora ter esse sentimento de o curso da graduação não a ter tocado ou transformado em absoluto, é a de que, aqui, o treinamento sobrepôs-se à formação. Como já mencionado anteriormente, estudos indicam que os cursos de idiomas fornecem aos professores treinamentos de aplicação de seus métodos de ensino (CELANI, 2001; LEFFA, 2001). Como consequência, os professores se acomodam à aplicação deste ou daquele método, que, muitas vezes, não o permite fazer intervenções, impor técnicas ou oferecer *inputs* que

considerem significativos para o aluno. Isto imposto, o professor torna-se um mero aplicador do método. De forma que, se aquele material permanecer o mesmo por dois, cinco ou dez anos, a ele não fará muita diferença, e ele continuará a dar a mesma aula, do mesmo modo. Nesse contexto, é realmente difícil que o curso de graduação o qual ele frequentou venha a lhe trazer muitas contribuições.

Notamos, também, que a noção de “importância” atribuída ao curso de licenciatura em Letras na concepção da professora entrevistada deve ser, também, considerada. Ela afirma que a graduação deveria ter feito diferença. Mas a diferença que ela esperava, não nos parece que recairia sobre sua prática, mas sobre o modo como as pessoas em geral e a **empresa** a tratariam.

Pajares (1992, *apud* BARCELOS, 2004, p. 143), sugere que, para investigar crenças, que são contextuais, “elas devem ser inferidas, levando-se em conta não somente as afirmações, mas as intenções e as ações, e também a relação entre crenças, discurso e ação.”. De acordo com o que percebemos por meio de sua fala, percebemos que a crença da professora anteriormente à obtenção do título de licenciada em Letras era de que este lhe rendesse, como frutos, reconhecimento social, ou até mesmo ascensão salarial por parte da escola/empresa onde trabalha. Suas expectativas para com o curso de licenciatura não se reclinariam sobre as contribuições desse para sua prática docente ou mesmo para sua formação social.

Sabemos que os cursos de graduação ainda têm questões a serem trabalhadas e melhoradas no tocante à formação de professores, mas não acreditamos que um professor passe pelo curso sem que perceba alguma contribuição para si, não somente profissionalmente, mas, principalmente na esfera social. A própria professora P10, em uma pergunta posterior, acabou por admitir alguma contribuição da licenciatura em sua atuação profissional. Quando questionada: “Para você, qual a importância do título de licenciatura em Letras na formação e atuação de professores em cursos de idiomas?”, a professora respondeu:

(68) “Eu acho que não tem muita importância, não.” (P10, quadro 4, p. 31)

E justificou dizendo que, nas escolas onde trabalhou, o salário era o mesmo para graduados e não-graduados em Letras. A pesquisadora, então, perguntou: “E, na prática, do dia a dia do professor, você acha que faz alguma diferença ter formação?”. Então a professora respondeu:

(69) “Na minha prática, com os meus alunos, com certeza. Eu fui preparada para lidar com eles. Quando você é preparado para lidar, principalmente com adolescentes e crianças (...).” (P10, quadro 3, p. 27)

Quanto ao uso da palavra “empresa” para se referir ao curso onde trabalha, percebemos claramente a visão neoliberal já citada nesta pesquisa, na qual os cursos de idiomas são empresas que prestam serviço (ensino de idioma) ao cliente (aluno), vendendo um produto (o idioma Inglês) por meio de um funcionário-vendedor (o professor). Acreditamos que esse fenômeno de mercantilização do ensino da língua inglesa já se fez tão concreto na vida profissional dessa professora, que, apesar de ela se posicionar contra o tratamento do aluno como um cliente a ser satisfeito pelos donos de CI, como vimos na fala 68, ela já foi institucionalizada e não consegue, portanto, atribuir valor ao curso de licenciatura. Contraditória e curiosamente, a professora dá continuidade à sua trajetória acadêmica, no Mestrado em Estudos Literários na Universidade Federal de Minas Gerais.

Às professoras participantes, perguntamos, também: “Quais sugestões de recursos didáticos você daria para um professor de LI iniciante em cursos de idiomas?” (quadro 14, p. 57).

As professoras indicaram três sites (que também possuem versões em aplicativos) de plataformas de ensino online: Quizlet, Kahoot e Class Dojo. Essas plataformas são interativas e podem ser utilizadas tanto dentro da sala de aula, quanto à distância.

Revistas em quadrinho em Inglês, dicionários, músicas, vídeos do Youtube, jogos, brincadeiras, podcasts e o canal de conversas online no Youtube: Ted Talks -uma boa opção para alunos adultos- também foram sugestões fornecidas pelas professoras.

O segredo é, segundo a professora P1, quadro 14:

(70) “Procurar saber os gostos, os interesses, músicas que eles gostam e tentar, o máximo que você conseguir, levar para a sala de aula no Inglês.” (P1, quadro 14, p. 57)

A fala da professora vai de encontro ao que afirmam Williams e Burden (1997, *apud* ZOLNIER E MICCOLI, 2009, p. 199): “a abordagem humanista orienta o professor a identificar e atender às necessidades individuais do público-alvo.”. Respeitar e conhecer as particularidades de cada aluno, para que ele não se sinta “mais um, no mar de alunos que você tem”, é também uma recomendação da professora P10:

(71)“. Mas, talvez, eu sugeriria só prestar muita atenção os detalhes. Eu acho que, quando a gente está lidando com pessoas, principalmente com educação, a pessoa não quer se sentir como mais uma, num mar de vários alunos que você tem. É muito importante quando você conhece seu aluno e você se importa com ele pessoalmente.” (P10, quadro 14, p. 58)

Para Menezes (2013, p. 409), seis fatores são determinantes para que o aluno tenha o que é necessário para alcançar a ASL: o nível de exposição à língua-alvo, a diversidade de inputs autênticos, a riqueza de interações, o nível baixo de ansiedade e o nível de autonomia ou controle sobre a própria

aprendizagem. Assim sendo, os recursos apresentados pelas professoras nos parecem bastante significativos para a aprendizagem do aluno e de grande ajuda e de fácil aplicação para um professor iniciante/ recém-formado.

Como última questão a ser analisada a partir da entrevista semi-estruturada utilizada nesta pesquisa, temos: Quais as maiores dificuldades que seus atuais alunos encontram no processo de ASL? (quadro 19, p. 81).

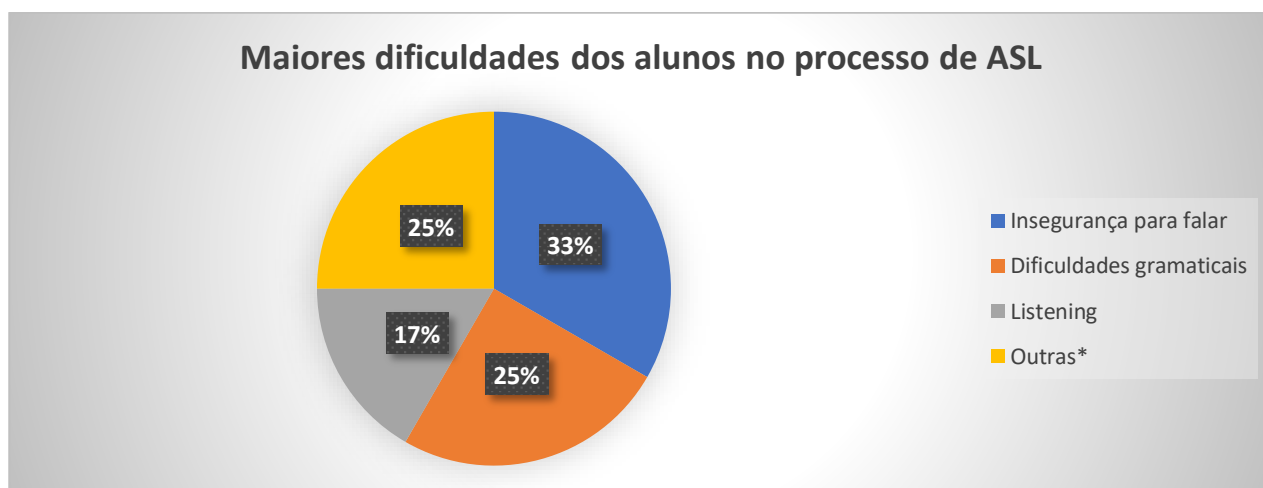
QUADRO 19- MAIORES DIFICULDADES DE ALUNOS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA

Professora	Resposta
P1	Eu acho que está dentro da parte da estruturação mesmo. Porque, a estruturação ela vai ser que o aluno vai ter para ele poder se comunicar. É claro que ele vai conseguir se comunicar, claro, mas eu acho que, quando a gente fala de aquisição da língua, fluência, eu acho que é a questão da estruturação. E a gente percebe isso. A gente tem alunos que é mais estruturado é do que outro, talvez, tenha um pouco mais de facilidade para se desenvolver dentro da língua, do que aquele que não está estruturado.
P2	Depende. Para os jovens, é entender como funciona a sintaxe. Vocabulário não é tanto um problema. E, eu vejo que, para os mais velhos, lembrar o vocabulário. Eles sabem usar, só não “pescam” e não lembram.
P3	Em geral, o que eu noto, uma reclamação constante, é que os alunos têm muita dificuldade na parte de compreensão auditiva e na parte de falar mesmo. Porque leitura e escrita, eles conseguem com muito mais facilidade do que essas outras duas habilidades.
P4	Muita gente com problema no <i>listening</i> , e dificuldade para se permitir falar. Pessoas que conseguem o Inglês na forma escrita, mas, na forma falada, travam. Acho que destravar isso é a grande questão.
P5	Eu acho que a maior dificuldade dos alunos não é nem a aquisição da língua em si. Eu acho que os alunos hoje andam muito sobrecarregados. Eles chegam, às vezes, muito cansados; eles reclamam muito dessa cobrança exaustiva dos colégios. E, é difícil a gente conseguir colocar na cabeça do aluno que, também, ele tem que se dedicar, fazer para casa, fazer um <i>writing</i> e entregar. Porque, muitas vezes, eles colocam o colégio como prioridade.
P6	Depende da faixa etária. Alunos mais velhos têm muito medo de passar vergonha. Então, para os alunos mais velhos, é realmente a comunicação. Eles têm muito receio de falar alguma coisa errada. Eles querem entender tudo, e, em uma língua, não funciona assim. Não adianta você traduzir palavra por palavra, pois tem coisas que não vão fazer sentido, mas querem fazer sentido de tudo. Tem aquela mente de pessoa mais velha mesmo, que ela tem pensamento formado e quer entender tudo o que está acontecendo. Até você quebrar aquela barreira, fazer esse aluno entender que não é assim, o processo é muito difícil. Mas, hoje em dia, você vê muitas crianças assim também. Acho que as crianças estão amadurecendo mais rápido, e são muito mais espertas e crianças têm mais facilidade em aprender, elas também [questionam]: “ah, mas porquê?”. Mas, o bom, é que essa barreira é quebrada muito mais facilmente com uma criança do que com adulto. E tem o adolescente, que é uma fase muito difícil, e já é questão de simpatia e empatia. Se eles não gostarem de você, é muito difícil dar aula para o adolescente. Então, acho que depende muito da faixa etária do seu aluno, que já estão dificuldades diferentes. Adolescentes, eu acho que pegam as coisas muito fácil, mas, se eles não têm interesse, acabou. Se eles não gostarem de inglês, por exemplo, eles não vão aprender, porque não querem. Adulto tem essa dificuldade eu acho que, realmente, tem essa barreira, querer conhecer. Acho que eu criança é mais fácil de quebrar essa barreira.
P7	A maior dificuldade eu acho que está na comunicação deles. É eles conseguirem se expressar do jeito que eles querem, tirando aquele filtro do “eu tenho que falar direito, eu não sei se está certo.” É fazer com que os alunos têm uma liberdade com a gente, de falar, de errar e de se exporem, coisa que eles não fazem. Acho que é tirar essa barreira do “eu não sei, eu não consigo”, eu acho que esse filtro afetivo, que é uma coisa difícil de romper.

P8	A falta de contato com o idioma fora da sala de aula. Muitos alunos pensam que aprender inglês é só vir à aula, assistir duas, três horas, e está ótimo.
P9	Especificamente, eu sinto que eles têm problemas com conectivos; preposições; a conjugação de alguns verbos, principalmente na terceira pessoa do presente.
P10	Os alunos não conseguem conversar. E, na maior parte das vezes, eles conseguem sim. Mas, é o que eu estava falando sobre os pensamentos limitadores, que, às vezes, os alunos já estão tão enraizados naquilo de “eu não estou falando perfeitamente, corretamente.”, que eles não entendem que eles não têm que falar perfeitamente, corretamente, mas falar adequadamente à proporção do que ele sabe. Acho que essa é a maior dificuldade. E isso talvez, seja um grande desafio. Colocar isso na cabeça do aluno, fazer com que ele entenda isso.

O gráfico a seguir apresenta as maiores dificuldades dos alunos no processo de ASL, segundo as professoras informantes da pesquisa.

GRÁFICO 4- MAIORES DIFICULDADES DOS ALUNOS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA



* As dificuldades descritas como “outras” são: memorização (1 menção), excesso de atividades extracurriculares (1 menção) e falta de contato com o idioma fora da sala de aula (1 menção).

A insegurança em falar passa pelo filtro afetivo, que, segundo Krashen (1982), seria um bloqueio mental que impede o aluno de chegar à ASL. A capacidade de aprender uma LE depende ainda de fatores externos, provenientes da cultura de aprender que os alunos adquirem e carregam ao longo de toda sua experiência intelectual, cultural e social.

Além do filtro afetivo, as crenças dos alunos também constituem um fator influenciador contribuinte para a insegurança dos alunos ao (tentarem) se comunicar na língua-alvo. A professora P10, quadro 19, por exemplo, indica que os alunos adultos têm incorporada a crença de que adolescentes aprendem mais fácil e rapidamente que eles. Essa é uma barreira que, segundo ela, é

difícil de ser transposta. Alguns estudos (cf. LEFFA, 1991; BARCELOS, 1995; NUNAN, 2000) têm como foco a análise de como as crenças do aluno influenciam sua aprendizagem.

Dificuldades gramaticais e com a habilidade de escuta são outra grande fatia do gráfico das dificuldades dos alunos. Essas dificuldades também podem ter relação com as crenças dos alunos. Apesar de, muitas vezes, saberem e possuírem um conjunto de crenças sobre o que é necessário para aprenderem de forma mais eficaz e terem suas dúvidas gramaticais sanadas, os alunos não o fazem. Victori (1999, *apud* BARCELOS, 2004, p. 145) afirma que “vários estudos já sugeriram que os alunos nem sempre agem da maneira que eles consideram mais eficiente” e as razões para tal seriam variadas, tais como: falta de tempo, falta de acesso a recursos, personalidade, entre outras.

Acreditamos, no entanto, que, para melhor entendermos as dificuldades de alunos de Inglês como língua adicional, seria interessante a realização de um estudo que ouça os próprios alunos, por meio de entrevistas semi-estruturadas como a apresentada na presente pesquisa; narrativas, diários, ou outros meios de coletas de dados, como sugere Barcelos (2004, p. 147), uma vez que esse tipo de estudo ainda é escasso no campo da LA e podem trazer grandes contribuições para o ensino de línguas.

Capítulo 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.” Paulo Freire (2003, p.61)

Como resultados da presente pesquisa, verificamos que a prática docente em CI é pautada por várias questões, que buscamos investigar. Verificamos que as crenças das professoras participantes nem sempre condiziam com suas práticas diárias nesses locais de ensino. Em várias ocasiões, percebemos que as professoras se inquietavam com questões relacionadas à abordagem de ensino, ao método de ensino, ao tratamento do aluno como cliente, à desprofissionalização da docência nesses locais e nem sempre se posicionaram a respeito.

Em relação à prática docente propriamente dita, pudemos verificar as crenças das professoras a respeito da desprofissionalização da docência em CI. Verificamos que há, ainda, uma grande necessidade de reflexão sobre a prática, uma vez que, apesar de a maioria (seis professoras) considerar muito importante a formação para a atuação dos professores de LI nos CI, o mesmo número de professoras demonstrou não se importar com o fato de (não)profissionais não licenciados atuarem como professores nesses locais.

Além disso, duas das professoras entrevistadas relataram que já foram contra esse tipo de contratação por parte dos CI, mas mudaram de opinião. Duas professoras relataram, ainda, considerarem a certificação internacional (CPE, TOEFL, TOEIC, são exemplos desses certificados) suficientes para se lecionar em CI, apesar de elas mesmas terem investido por quatro anos em sua formação.

Outra contradição entre ações e crenças encontradas pela pesquisa é o fato de que uma das professoras que acredita que a certificação somente já seria suficiente para a atuação como professor em CI acredita, também, que o valor hora/aula de professores licenciados de CI é muito desvalorizado, se comparado ao de professores que possuem somente o certificado. A diferença é de centavos. Ora, se o certificado é suficiente, e não haveria problemas em atuar sem licença no ramo, a

diferença salarial também não deveria ser um problema; uma vez que ambos teriam validade equivalente. Enquanto uma segunda professora relatou que, enquanto estava estudando a língua (e ainda era licencianda em Letras), se posicionava contra a atuação de professores não licenciados em CI, mas agora, que é professora nessas instituições de ensino, não considera este um problema. Percebe-se, aqui, a relação hermenêutica das crenças, trazida por Barcelos (2006), em que as crenças influenciam as ações de indivíduos, passo que, as experiências dos indivíduos num determinado contexto também as influenciam, podendo conduzir à mudança ou formação de novas crenças.

O contexto parece ter influenciado essa mesma professora, à medida que essa, ao procurar por aulas de Espanhol, afirma ter “dado preferência” a determinada professora porque ela era argentina. Um dos mitos que a LA tem tentado combater ao longo de seus mais de setenta anos, é o mito do falante nativo como falante ideal. E, apesar de ter sido exposta a esse tipo de instrução, as crenças da professora a esse respeito tiveram uma mudança logo após ela deixar de ser exposta ao discurso da academia de combate a esse mito. Segundo Dufva (2003, p. 135): “Aquilo que indivíduos acreditam é uma consequência de uma série de interações nas quais eles têm estado envolvidos e dos discursos aos quais têm sido expostos. Desse modo, seria errôneo analisar crenças sem considerar toda a gama social e cultural (em termos de passado ou presente) em nas quais elas ocorrem.”⁷. Nesse caso, o contexto social e cultural parece ter grande influência sobre as crenças de professores, uma vez que, enquanto na academia, eles “compram a ideia” da importância do curso de licenciatura em Letras, bem como a ideia de que para ensinar uma língua, não basta saber falá-la. Porém, ao inserir-se no mercado de trabalho, os professores se veem obrigados a conviver com colegas sem formação, e, portanto, a moldarem suas crenças à situação que encaram naquele momento.

Ao contrário do que supúnhamos anteriormente à realização da pesquisa, a predileção e endeuamento dos falantes nativos não provém dos donos e administradores de cursinho, mas sim de pais e alunos. Portanto, o movimento da crença de que esses são os melhores professores (salvos aqueles cursos que se gabam por ter somente professores nativos, à disposição do aluno vinte e quatro horas por dia) não acontece de dentro dos CI para a sociedade, e sim o contrário.

Um dos apontamentos feitos pelas professoras participantes da pesquisa é o surgimento das escolas bilingues na cidade de Belo Horizonte, como promessa de um ensino de Inglês mais eficaz na escola. Esse tipo de ensino, porém, ainda é inalcançável para a maior parte dos alunos, uma vez que essas escolas são particulares. Sobre a eficácia do ensino de Inglês das escolas regulares, tocamos

⁷ Tradução nossa

na ferida da crença de que só se aprende Inglês em cursos de idiomas. Percebemos, ao entrevistar as participantes da presente pesquisa, que essas não compartilham dessa crença e que associam essa crença ao fato da escola regular não ter como foco trabalhar e desenvolver a habilidade oral dos alunos, o que causa desconfiança nos pais de alunos dessas escolas, que acabam por buscar os CI a fim de que os filhos tenham acesso a essa metodologia de trabalho nesses locais.

No entanto, notamos, também, que a Abordagem Comunicativa – utilizada nos cursos apontados como locais de trabalho de todas as professoras entrevistadas – possui alguns princípios básicos que não são adotados em sua totalidade por esses cursos, de forma que, nem sempre, eles sejam garantia de que o melhor ensino está sendo oferecido a esses alunos, e, como sabemos, a Aquisição de Linguagem depende de vários fatores internos e externos ao indivíduo e, portanto, nem o melhor curso, com melhores os professores, o melhor material e a melhor metodologia constituem garantia alguma de que o aluno terá sucesso em sua aprendizagem.

A necessidade da aquisição do Inglês como meio de ascensão social é, também, fator determinante no tratamento dado ao aluno enquanto cliente a ser satisfeito. O grande número de escolas de Inglês existentes na cidade (nossa pesquisa catalogou 324 unidades), fez surgir uma grande concorrência entre as mesmas e, uma proporcional cobrança sobre os professores desses cursos para que mantenham seus alunos, sob a pena de que as turmas e até mesmo a escola fechem e eles percam seus empregos.

Para que não se percam esses alunos, percebemos práticas instituídas pelos cursos como a não-reprovação e cronogramas apertados, que impõem ao professor alunos despreparados em sala de aula e falta de espaço no cronograma para auxiliar alunos em dificuldades. Essas geram frustrações, insucessos e desistências dos alunos; bem como uma culpabilização do professor por tais problemas.

Observamos, também, que o fator que mais incomoda as professoras em CI é a desvalorização. Percebemos que essa desvalorização se dá, não só no que diz respeito ao salário, mas à valorização de sua formação e do seu trabalho, até mesmo em comparação com seus colegas da RRE.

Os desafios iniciais apontados pelas professoras entrevistadas no *lócus* abordado pela pesquisa, se estende, na verdade, aos professores mais experientes, que seriam: a) conciliar a teoria adquirida na academia com a prática em CI, dadas as limitações impostas pelas metodologias e carga horária restritivas dos cursos; b) lidar com alunos desinteressados e; c) lidar com a desvalorização da docência. As crenças das professoras acerca desses desafios são de que o curso de licenciatura fornece ferramentas e recursos para esses professores, mas ainda não é suficientemente preparatório para a realidade da sala de aula, apontando para certa deficiência na formação de professores. Nesse

momento, o treinamento fornecido pelos CI parece se sobrepor à formação, uma vez que determinadas metodologias dos cursos limitam as possíveis intervenções dos professores.

Além disso, as crenças sobre o desinteresse dos alunos parecem recair sobre a pressão social para a aquisição da língua, que faz com que os pais matriculem seus filhos e os obriguem a fazer o curso de Inglês, ainda que contra suas vontades. A crença entre as professoras é a de que, ainda que façam malabarismos, esses alunos não irão aprender, simplesmente porque não querem.

Acreditamos que essa crença influencia as atitudes de professores, na medida que elas acreditam que o cronograma apertado, a metodologia limitadora, somados ao desinteresse do aluno fazem com que a aquisição para ele seja impossível e, por consequência, muitas vezes, as professoras desistam de alunos, considerando-os “casos perdidos”.

No que diz respeito ao sentimento de desvalorização, percebemos um certo conformismo por parte das professoras. A crença de que a profissão de professor é desvalorizada mesmo e não há uma solução para isso, parece presente nos relatos das professoras participantes, levando-as a um assujeitamento às imposições dos CI, como a contratação de não profissionais como professores de Inglês; a desvalorização salarial com relação a profissionais que possuem somente um certificado internacional de proficiência e até mesmo à imposição de um tratamento do aluno como um cliente a ser satisfeito, dificultando o trabalho desses professores.

Finalmente, ressaltamos, aqui, que a pesquisa que pudemos desenvolver, proporcionou-nos questões a serem investigadas futuramente em outras pesquisas e/ou como desdobramento dessa. Questões e proposições, tais como:

- i. Uma investigação acerca das dificuldades no processo de ASL dos alunos de CI pela ótica dos próprios alunos, ao invés das opiniões de professores, como aqui abordados;
- ii. Seria interessante, também, investigar, como as questões aqui apresentadas como parte do cotidiano dos professores de CI afetariam a ASL do aluno nesses cursos;
- iii. Consideramos de grande relevância apresentar às professoras participantes os resultados da pesquisa, a fim de se questionar ou confirmar os resultados obtidos pela mesma.

Capítulo 5

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP – Pontes, 1993.

BAGHIN-SPINELLI, Débora Cristina Mantelli. **Ser professor (brasileiro) de língua inglesa: um estudo dos processos identitários nas práticas de ensino**. Tese de Doutorado do Curso de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2002.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1995.

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.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-41.

_____. A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, vol. 7, n. 1, 2004, p. 123-156.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Universidade Federal de Viçosa, v.7, n.2, 2007, p. 109 – 138.

BASTOS, Luana Arrial; VOSGERAU, Dilmeire Sant`Anna Ramos; Perfil de formação do professor de línguas estrangeira: uma revisão sistemática. **XXII Congresso Nacional de Educação**. PUC-PR. 26 a 29/10/2015.

BASTOS, Lúcia Kopschitz X., MATTOS, Maria Augusta Bastos de. A linguística aplicada e a linguística. **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, SP. (22):7-24, Jul./Dez. 1993, p. 9.

BORGES, Simone Sousa. **Crenças linguísticas na (des/re)construção das identidades dos professores de língua em formação no curso de licenciatura em Letras da UEPG**. 2012. Dissertação. (Mestrado em Linguagem, identidade e subjetividade). UEPG, Ponta Grossa, 2012.

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

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. New Jersey: San Francisco State Univesrsity, 1994.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e ensino/ Sílvia Helena Barbi Cardoso**, 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

- CARVALHO, V. C. P. S. **A aprendizagem de língua es-trangeira sob a ótica de alunos de letras: Crenças e mitos.** Dissertação de Mestrado, UFMG, 2000.
- CAPLAN, S. Using focus group methodology for ergonomic design. **Ergonomics**, v. 33, n. 5, 1990, p. 527-33.
- CAVALCANTI, Marilda; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalho de Linguística Aplicada**, Campinas, SP (17), jan./jun, 1991, p. 133-144.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? **O professor de línguas: construindo a profissão.** Editora da Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Pelotas, RS, 2001, p. 20-40.
- _____. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Revista de Linguagem & Ensino.** Vol. 8, 2005.
- CORACINI, Maria José. Língua estrangeira e língua materna. Uma questão de sujeito e identidade. **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades.** Universidade Estadual de Campinas; Campinas, SP, 2013.
- _____. Representações de professor: entre o passado e o presente. **Revista Reflexão e Ação;** Santa Cruz do Sul, v.23, jan./jun.2015, p.132-161.
- COSTA, Andréa Barros de. **Crenças e Representações de Professores de Língua Inglesa sobre a Formação Continuada.** 2013. 132f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem, Mariana, 2013.
- COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Maria Antônia de. **Ser/Estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem.** EdUFMT. Cuiabá: POLIFONIA, 2002, p. 1-26.
- CRUZ, Leticia Teles. Que língua é essa? Crenças, atitudes e identidade na fala do aprendiz brasileiro de inglês. **Revista Tabuleiro de Letras (PPGEL, Salvador, online)**, vol.: 12; n. 03, dezembro de 2018.
- DAVIES, A. ELDER, C. General Introduction. **Applied Linguistics: Subject to discipline? The handbook of Applied Linguistics.** Blackwell Publishing; Malden, USA, 2004.
- DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA; P; BARCELOS. A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches.** Dordrecht: Kluwer, 2003, p. 131-151.
- DUTRA, D.P.; OLIVEIRA, S.B. Prática reflexiva: Tensões instrucionais vivenciadas pelo professor de língua inglesa. In: BARCELOS, A.M.F.; ABRAHÃO, M.H.V. (Orgs.) **Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 177-188.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE. <https://educacaobilingue.com/2014/10/01/o-que-e-uma-escola-bilingue/>. Acesso em: 07/01/2020.

EDUCATION FIRST. <https://www.ef.com.br/certificados-ingles/cambridge-teste/cpe/>. Acesso em: 20/03/2020.

FERNANDES, M. S. S. **Ensino regular e curso livre de idiomas**: a fala do professor de espanhol sobre o seu trabalho. 2013. 132f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

FREITAS, L.M.A. **Da fábrica à sala de aula**: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas. 2010. 309 f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

_____; Souza, C.F. Trabalho docente em cursos livres de idiomas: discurso direto e a voz da hierarquia. **Bakhtiniana**, São Paulo, 13, Jan./Abril 2018, p. 31-51.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**; trad. Souza, Paulo César de. Companhia das Letras; São Paulo, 2011.

GRIGOLETTO, M. **Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira**. Claritas, v. 6, 2000, p. 37-47.

JUCÁ, Leina Cláudia Viana. Responsabilidades sociais da Linguística Aplicada na formação de professores de língua inglesa no contexto brasileiro: traçando novos rumos. **A Linguística Aplicada no Brasil**: rumos e passagens. Clarissa Menezes Jordão (Org.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 233-262.

KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (eds.) **Beliefs about SLA**: New Research Approaches. Dodrecht: Kluwer, 2003.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982

KLEIMAN, Angela B., MARTINS, Maria Silva Cintra. **Formação de professores**: a contribuição das instâncias administrativas na transformação de práticas docentes. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

LARSEN-FREEMAN, D. **Key concepts in language learning and language education**. The routledge handbook of Applied Linguistics. London; New York: Routledge, 2011, p. 155-170.

_____; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

- LEFFA, V.J. A look at students' concept of language learning. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, n.17, 1991, p. 57-65.
- _____, Vilson J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. **O professor de línguas: construindo a profissão**. Editora da Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Pelotas, RS, 2001, p. 20-40.
- LIMA, C. H.; PEREIRA, G. B.; VIEIRA, A. **Papéis sociais no ensino superior: aluno-cliente, professor-gerente-educador, instituição de ensino-mercantil**. Revista de Ciências da Administração. UFSC, Santa Catarina, 2006, p. 1-27.
- LIMA, S. S. **Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública**. 2005. Dissertação. (Mestrado em Estudos Lingüísticos). UNESP, São José do Rio Preto, 2005.
- MEDRADO, Betânia Passos. Formando professores para incluir: contribuições da Aplicada. **A Lingüística Aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Clarissa Menezes Jordão (Org.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 263.
- MENEZES, Luís Carlos de. Formar professores: tarefa da universidade. In: CATANI, Denice Bárbara et al. (Org). **Universidade, escola e formação de professores**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 115-125.
- MENEZES, V. **Second Language Acquisition: Reconciling Theories**. Open Journal of Applied Science (OJAppS), Vol.3. No.7, 2013. Nov. 5, 2013, p. 393-403.
- _____; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Lingüística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Lingüística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.
- Mercado Mineiro. <http://www.mercadomineiro.com.br/pesquisa/idiomas-curso-pesquisa-precos/?Ordenacao=&e%5B2268%5D=2268>. Acesso em: 30/06/2019
- MICCOLI, Laura. Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE. In: SILVA, Kleber A. (Org.) **Crenças, Discursos & Linguagem – volume I**, Campinas: Pontes editores, 2010, p. 135-166.
- MORATO, E. Neurolingüística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras**. v. 2, São Paulo: Cortez, 2001, p. 143-170.
- NUNAN, D. Seven hypotheses about language teaching and learning. **TESOL Matters**, v.10, n.2, 2000.
- OLIVEIRA, E.; MOTA, I.O. Ensino de língua inglesa na educação básica: entre a 'qualidade' dos cursos de idiomas de iniciativa privada e o silenciamento das escolas públicas estaduais paulistas. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, n.42, 2003, p.125-134.

- OLIVEIRA, Flávia Cristina Martins de. **Representações sociais de formadores de futuros professores de língua inglesa**. International Congress of Critical Applied Linguistics. Brasília, Brasil – 19-21: Outubro 2015.
- OLIVEIRA, Mariana Esteves. **“Professor, você trabalha ou só dá aula?”: o fazer-se docente entre história, trabalho e precarização na SEE-SP**. Tese de Doutorado em História – Dourados, MS: UFGD, 2016.
- ORLANDI, Eni P.. **Análise de Discurso. Princípios e procedimentos**. Pontes, 2009.
- ORTEGA, L. Second Language Acquisition. **The routledge handbook of Applied Linguistics**. Blackwell Publishing; Malden, USA, 2004.
- PAJARES, F. M. Teachers’ beliefs and educational re-search: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v.62, n. 3, p. 307-332, 1992. PAIVA, V. M. Como o sujeito vê a aquisição de segunda língua In: CORTINA, A.; NASSER. S.M.G.C. **Sujeito e Linguagem**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p.29-46.
- PASCHOAL-LIMA, R. C. C. **O professor escreve sua história: uma análise discursiva de históricos de identificação do sujeito-professor**. Dissertação de Mestrado (em Linguística Aplicada) da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001, 158f.
- PERINE, Cristiane Manzan. **Linguística Aplicada: crenças e o desafio de formar professores de línguas**. Revista Eletrônica de Linguística, Vol. 6, n° 1, 1° Sem. 2012, p. 375.
- PORTAL TOP FRANQUIAS. <https://www.portaltopfranquias.com.br/franquias/escolas-de-idiomas/>. Acesso em: 30/06/19.
- RAJAGOPALAN, K. **Linguistics and the myth of nativity: Comments on the new/non-native Englishes**. Journal of Pragmatics 27: 225-31. 1997.
- RICHARDS, JACK C. & RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching: A description and analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J. (Ed.). **Handbook of Research on Teacher Education**. 2. ed. New York: Macmillan, 1996, p. 102-119.
- ROCHA, Décio; DAHER, Del Carmen. **Afinal, como funciona a Linguística Aplicada e o que pode ela se tornar?** D.E.L.T.A., SP, 31-1, 2015, p. 114.
- SALLES, J. L.; PALLU, N. M.; Lopes, R. S. Métodos/abordagens no ensino de línguas em uma sociedade multiletrada. **Revista Tabuleiro de Letras**, PPGEL – Salvador, Vol.: 11; n° 02, dez., 2017, p. 208-220.
- SILVA, L.O. **Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: um estudo comparativo**. Dissertação de mestrado, UFMG, 2001.

SINPRO-MG (Sindicato dos Professores de Minas Gerais). <http://sinprominas.org.br/wp-content/uploads/2018/08/CCT-SINDILIVRE-IDIOMAS-2018-2019.pdf>. Acesso em: 08/01/2020.

SOUZA, C.F. **Ecos do ser e do estar**: um estudo discursivo acerca do trabalho do professor de inglês de cursos livres. 2016. 231 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

THORNBURY, S. **Uncovering Grammar**. London, Macmillan Heinemann, 2011.

VICTORI, M. **Methodological issues in research on learn-ers' beliefs about language learning**. Trabalho apresentado no 12th World Congress of Applied Linguistics, Tóquio, Japão, Agosto, 1999.

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

WEININGER, M. J. Do aquário em direção ao mar aberto. Mudanças no papel do professor e do aluno. **O professor de línguas**: construindo a profissão. Editora da Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Pelotas, RS, 2001, p. 41-68.

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

ZOLNIER, M. C. A. P.; MICCOLI, L. S. 2013. - Formação continuada para professores de inglês. ROCHA, Décio; DAHER, Del Carmen. Afinal, como funciona a Linguística Aplicada e o que pode ela se tornar? **D.E.L.T.A.**, SP, 31-1, 2015, p. 114. Gláuks Online, v. 13, n. 1, p. 100, 2013.

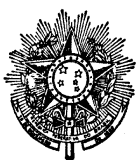
ZOLNIER, M. C. A. P.; MICCOLI, L. S. 2009. O desafio de ensinar inglês: experiências de conflitos, frustrações e indisciplina. **Revista do Gel**, v. 6, n. 2, 2009, p. 175- 206.

Capítulo 6

ANEXOS

Neste capítulo, encontram-se, por ordem de aparição no texto: i) o Termo de consentimento livre e esclarecido; ii) o Questionário de pesquisa, contendo as perguntas direcionadas às professoras entrevistadas; iii) a Lista de Cursos Catalogados pela Pesquisa, e; iv) as Fotos dos cursos onde as professoras entrevistadas durante a realização da pesquisa lecionam.

6.1- Termo de consentimento livre e esclarecido



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação



UFOP
Universidade Federal
de Ouro Preto

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,....., RG
nº....., dou o meu consentimento para que a gravação da minha fala possa ser utilizada em trabalhos de pesquisa, orientados pelo Prof. Dr. Clézio Roberto Gonçalves – Coordenador do GPDS-UFOP (Grupo de Pesquisa em Dialectologia e Sociogeolinguística) – do Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto. Li ou alguém leu para mim as informações contidas neste documento, antes de assinar este Termo de Consentimento. Declaro que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando, também, que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade. Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar desta pesquisa.

Local:

Data:

Documentador:

Assinatura do Pesquisador:

Assinatura do Informante ou Representante Legal:

Em caso de dúvidas, entrar em contato com:

Prof. Dr. Clézio Roberto Gonçalves – Responsável pela atividade de pesquisa –
cleziorob@gmail.com - Departamento de Letras – (31) 3557-9404

6.2- Questionário de Pesquisa

Este questionário é parte da pesquisa de Mestrado intitulada “A PRÁTICA DOCENTE E A AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA EM CURSOS LIVRES”, cujo objetivo geral é descrever a prática e a identidade docente no exercício da profissão em cursos livres.

1. Nome completo: _____

2. Formação (Graduação e Pós-graduação): _____

3. Ano de conclusão da Graduação: _____

4. E-mail para contato: _____

5. Há quanto tempo leciona inglês em cursos de idiomas?

6. Há quanto tempo leciona inglês no curso atual?

7. O curso onde você leciona adota método próprio ou de outra instituição ou editora?

8. Qual abordagem de ensino o curso afirma adotar?

a) Comunicativa

b) Neurolinguística

c) Outra: _____

9. Você considera que a abordagem adotada pelo curso proporciona maior ou menor possibilidade de intervenção do professor?

10. No que diz respeito à mediação entre o método e a aprendizagem do aluno, o qual papel você acredita exercer?

11. Você se identifica com seus colegas, professores de LI da rede regular de ensino (professores de escolas públicas e privadas)? Justifique.

12. Há no curso onde você leciona professores sem formação em Letras?

13. O que você acha disso?

14. Existe na escola onde você leciona um tratamento diferenciado entre professores com e sem formação em Letras? Se há, como se dá essa diferenciação e como você se sente em relação a isso?

15. Em relação aos professores nativos, você percebe algum tratamento especial (predileção/favorecimento)?

16. Como você se sente em relação a essas diferenciações entre professores?

17. Quais fatores mais te incomodam no exercício de sua prática profissional?

18. Para você, qual o maior desafio do professor de Língua Estrangeira em cursos de idiomas?

19. Quais sugestões de recursos didáticos você daria para um professor de LI iniciante em cursos de idiomas?

20. Se você for um professor recém-formado, qual sua maior dificuldade no exercer da sua prática nesse momento?

21. Se você já leciona há muito tempo, qual foi sua maior dificuldade como recém-formada?

22. Quais as maiores dificuldades que seus atuais alunos encontram no processo de ASL?

23. Para você, aprende-se LI apenas em cursos de idiomas? Justifique.

24. Na sua opinião, os cursos de idiomas tendem a tratar o aluno como um cliente a ser satisfeito?

25. Se sim, Como você se sente a respeito?

26. Para você, que razões levam os pais a matricularem seus filhos em cursos livres de LI, considerando-se que há o curso de LI no currículo das escolas regulares?

27. Para você, qual a importância do título de licenciatura em Letras na formação e atuação desse profissional em um curso de idiomas?

Muito obrigada por sua participação nesta pesquisa. Sem você ela não teria condições de ser realizada!

“Cinda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário.”

Paulo Freire

6.3- Lista de Cursos Catalogados pela Pesquisa

Lista de Cursos Catalogados (por ordem de maior número de unidades)	Número de unidades
Number One Idiomas	34
Kumon América do Sul Instituto de Educação Ltda.	20
Luziana Lanna Idiomas	20
Cultura Inglesa Idiomas	18
Cni - Centro de Formação Profissional	10
Fisk Centro de ensino	9
Uptime Idiomas	9
CCAA	8
In Flux Escola de Idiomas	7

Mai English School	7
The Best Idiomas	6
Wizard	6
SOS Tecnologia e educação	6
TFLA Idiomas	5
Achieve Languges	4
Inglês e cia.	4
Park Idiomas	4
Red Ballon	4
Brasas English Course	3
CNA	3
Green Idiomas	3
Greenwich Schools	3
Yázigi	3
English's cool	2
Maple Bear	2
Ability Idiomas	1

Academia de Inglês Washington	1
Adapta Cursos de idiomas	1
All Blossoms Idiomias	1
All Right English Lessons and Translations	1
American Garage	1
American Way Idiomias	1
Angle Tradução e Ensino	1
Ápice Idiomias	1
Aplicada Cursos	1
Aprenda Idiomias	1
Atitude English	1
Ateneo Idiomias	1
Avro Idiomias	1
Basics & arts	1
Basics- Inglês sob medida	1
Blue Bell School	1
Berlitz	1
Beyond English School	1
Blue Bell	1
Britain English School	1
Buritis Idiomias	1

By the World Idiomias	1
CACS UFMG	1
CEC- Customized English Class	1
Centro Cultural Daniela Rosa	1
Centro de idiomas Conviver	1
Cidade do Inglês	1
Cíntia Idiomias	1
City School of English Callan Method	1
CJ Ficchi English Course	1
Claddagh Immersion Language Center	1
Clic Idiomias	1
Connect us Idiomias	1
Current English	1
Curso de Inglês Newton Rocha	1
Direct Speaking	1
Discover English	1
Duke Idiomias	1
Easy English School	1
ELS- English Language Solutions	1
English Center	1

English Pass	1
English on Demand	1
Escola Batista de Idiomias	1
Escola de Inglês Teacher Henrique Neves	1
Evolute Profissionalizantes e Idiomias	1
Expertise English School	1
FCM (Fundação CEFET Minas idiomas)	1
Feed Idiomias	1
Flight Crew	1
Fly Inglês Americano	1
Focus Aula de Inglês	1
Foreign Citizen Idiomias	1
Forest Idiomias	1
Freedom English School	1
Futura Formação Profissional	1
Goal Idiomias	1
Gap English Idiomias	1
Golden Gate Idiomias	1

Go Up school	1
Heaven English School	1
Housecom Idiomas	1
LB English course	1
Let's talk- Inglês inteligente	1
Lift escola de Idiomas	1
IBS/ Ohio Idiomas	1
Inet- Har	1
Inglês Direcionado	1
Inglês Express	1
Inglês Personalizado Phil Chable	1
Inglês Popular	1
Inglês Urgente	1
Inter Act English School	1
Instituto Cervantes	1
Instituto Cultural Brasil Estados Unidos (ICBEU)	1
Instituto das Letras	1
Master English School	1
Meta X Idiomas	1
Minds English School	1
My Way Idiomas	1

M & M curso de Inglês	1
News English School	1
Nice Way- Espaço do Conhecimento	1
Núcleo de Inglês	1
Oficina de Idiomas	1
Orange Class English School	1
Pilots Fluency	1
Pingu's English School	1
Plug Minas	1
Plus Centro de Idiomas	1
President Language	1
Private Classes BR- Inglês Personalizado	1
Project English	1
Rizvi International Schools	1
Rock it English	1
Royal English	1
Say O.K. English School	1
SESC- Serviço Social do Comércio	1
Simple Idiomas	1
Sors English School	1

Speak up Language School	1
Step 2 idiomas	1
Step by step curso de idiomas	1
Studio English	1
Study House BH- ensino de Inglês	1
Syntax Aprendizagem	1
The Friends English School	1
The Kids Fun Language	1
The Quest Box BH	1
The Room Language	1
True Idiomas	1
Trinity School	1
Twenty-two	1
Vermont	1
Way Top- Inglês de resultados	1
Why so serious?	1
Wise up	1
Win English	1
Winglet Aviaton English Services	1
X-Ray English Course	1
Yes We Can BH	1

You International Idioms	1
-----------------------------	---

Yours School	1
--------------	---

6.4- Fotos

Nesta seção, encontram-se fotos dos cursos onde as professoras entrevistadas durante a realização da pesquisa lecionam. As fotos aparecem em ordem alfabética, considerando-se os nomes dos cursos em questão (são eles: Cultura Inglesa Pampulha, Cultura Inglesa Savassi, English's cool, Fisk Padre Eustáquio, Number One Pampulha e Oficina de Idiomas.).

I. Cultura Inglesa Pampulha



Fonte: Site da escola

II. Cultura Inglesa Savassi



Fonte: Site da escola

III. English's cool



Fonte: Google Maps

IV. Fisk Padre Eustáquio



Fonte: Google Maps

V. Oficina de Idiomas



Fonte: Google Maps

VI. Number One Pampulha



Fonte: Google Maps