



University of
Texas Libraries



e-revist@s



Centro Unversitário Santo Agostinho

revistafsa

www4.fsnet.com.br/revista

Rev. FSA, Teresina, v. 18, n. 9, art. 6, p. 99-114, set. 2021

ISSN Impresso: 1806-6356 ISSN Eletrônico: 2317-2983

<http://dx.doi.org/10.12819/2021.18.9.6>

DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS

WZB
Wissenschaftszentrum Berlin
für Sozialforschung



As Concepções Didáticas e as Memórias de um Professor de Línguas: Uma Análise Sócio-Histórico-Cultural

The Didactics Conceptions and the Memories of a Language teacher: An Analysis Cultural Socio-Historic

Luís Rodolfo Cabral

Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP)

Professor do Instituto Federal do Maranhão - Campus Santa Inês

E-mail: rodolfo.cabral@ifma.edu.br

Girlane Cardoso da Silva

Mestrado em Linguística Aplicada na Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Graduação em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão

E-mail: gislaynesilva@hotmail.com

Endereço: Luís Rodolfo Cabral

Av. Castelo Branco, s/n - Canaã, Santa Inês - MA,
65300-000. Brasil.

Endereço: Girlane Cardoso da Silva

v. Unisinos, 950 - Cristo Rei, São Leopoldo - RS, 93022-
750. Brasil.

**Editor-Chefe: Dr. Tonny Kerley de Alencar
Rodrigues**

**Artigo recebido em 13/08/2021. Última versão
recebida em 26/08/2021. Aprovado em 27/08/2021.**

**Avaliado pelo sistema Triple Review: a) Desk Review
pelo Editor-Chefe; e b) Double Blind Review
(avaliação cega por dois avaliadores da área).**

Revisão: Gramatical, Normativa e de Formatação



RESUMO

Este artigo analisa, na perspectiva da Teoria Sócio-histórico-cultural, a vivência didática de um professor de línguas maternas e adicional. Inicialmente, realiza-se uma revisão histórica dos principais artefatos da Teoria que vêm embasando os estudos sobre aprendizagem de língua adicional, recorrendo aos estudos de Barcelos (2006), Vieira-Abrahão (2004), Silva (2014), Gilakjani e Sabouri (2017) e Busetti (2020). A partir de uma entrevista semiestruturada de um docente com 19 anos de experiência no ensino de línguas, esse estudo verifica quais crenças, identidades e elementos da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) estão presentes no percurso docente desse professor. Os resultados fornecem evidências empíricas que reforçam os registros da literatura especializada quanto às crenças relacionadas ao papel da escola de idiomas, à percepção do uso de língua adicional no cotidiano, e também quanto à indissociabilidade entre emoções e crenças.

Palavras-chave: Teoria Sócio-Histórico-Cultural. Crenças no Ensino de Línguas. Ensino de Língua Adicional.

ABSTRACT

This article analyzes, from the perspective of Cultural Socio-historic Theory, the didactic experience of a native and additional language teacher. Initially, it is performed a historical review of the main artifacts of the Theory that has been supporting the studies on additional language learning, resorting to the studies of Barcelos (2006), Vieira-Abrahão (2004), Silva (2014), Gilakjani, and Sabouri (2017) and Busetti (2020). Based on a semi-structured interview of a teacher with 19 years of experience in language teaching, the study ascertains what beliefs, identities, and elements of the Zone of Proximal Development (ZDP) are present in this teacher's teaching journey. The results provide empirical evidence that reinforces the specialized literature on beliefs related to the role of language schools, the perception of the use of additional language in everyday life, and also the inextricability between emotions and beliefs.

Keywords: Cultural Socio-Historic Theory. Beliefs in Language Teaching. Teaching and Additional Language.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo propõe-se uma reflexão sobre a contribuição da Teoria Sócio-histórico-cultural para os estudos de língua adicional. Os Estudos Socioculturais, baseados nas concepções de Vygotsky, buscam compreender como o processo de ensino e aprendizagem de língua adicional é construído por meio da interação, mediação, das crenças e das emoções. Nesse sentido, a teoria sociocultural procura apresentar a língua como um construto para agir no mundo. Essa teoria parte da concepção de que as experiências vividas por um sujeito podem mediar o desenvolvimento cognitivo dos aprendentes¹, assim como a formação reflexiva dos professores.

Inseridos na Linguística Aplicada, os estudos de Ellis (2020) mostram as primeiras concepções sobre aquisição de L2²/LE e a relação do processo de aprendizagem com o contexto naturalista, ou seja, por meio da interação com o outro. Além da importância da fase naturalista, outro ponto que oportuno mencionar é o relato sobre a investigação de que os aprendizes no processo de aprendizagem de L2 seguiam um trajeto aproximadamente universal e invariável no percurso da aquisição das construções sintáticas e gramaticais. Acredita-se que, nesse processo de aquisição, é natural o estudante transferir conhecimentos da sua língua materna para fazer correlações para entender a L2.

Ainda segundo Ellis (2020), a década de 90 e os anos posteriores foram decisivos para o aprimoramento do ensino de línguas visto que, a partir daquela época, percebeu-se que a aprendizagem de línguas não pode ser analisada somente pelo ponto de vista cognitivo, mas também pelas construções sociais, dado que a aprendizagem de qualquer língua é um processo complexo e dinâmico. O aprendiz de línguas é constituído por suas experiências, por isso é importante olhar para o estudante de maneira individual, singular e plural. Nesse sentido, compreende-se que, quanto mais o docente entender sobre aprendizagem, mais ele poderá auxiliar os estudantes no processo de aprendizagem.

Nesse trabalho, especificamente, olharemos para a construção docente de um professor de línguas³, lançando o olhar mais especificamente às crenças do professor entrevistado e não aos conceitos da TSC. Para tanto, este texto divide-se em cinco seções. Na primeira, expomos

¹ Para os fins deste texto, os termos “estudante”, “aluno”. “aprendente” e “aprendiz” serão utilizados de forma intercambiável.

² Os termos serão utilizados quando partir da concepção de autores.

³ O professor pesquisado tem experiência no ensino de língua adicional e língua materna.

um breve histórico sobre a Teoria Sociocultural (TSC). Na segunda, versamos sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Em seguida, na terceira seção, abordamos sobre as crenças. Na seção quatro, apresentamos o objeto e a análise. Na quinta e última seção, traçamos as considerações finais do artigo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Breve Panorama Sobre a Teoria Sociocultural

A Teoria Sociocultural (TSC) é uma teoria que compreende o aprendizado de língua adicional não somente pelos fundamentos da teoria cognitiva, mas também pelo viés de que a aprendizagem de língua envolve construtos sociais e culturais experienciados pelo estudante. A principal concepção da TSC é a de que a mente humana é mediada (LANTOF, 2000), sendo que essa teoria se ocupa, dentre outros objetivos, em descrever outras ferramentas físicas e artefatos simbólicos utilizados como recurso para mediar a relação com o outro. Nessa perspectiva, a linguagem é um artefato que usamos para produção histórica e social no desenvolvimento do sujeito (BUSETTI, 2020). A base da TSC sustenta que, para compreender o sujeito, é necessário entender o processo de fatores tais como: históricos, culturais e sociais, são ressignificados. Para Vygotsky (1997, p. 106), “a cultura compõe a vida social e a atividade social do homem”. Nesse sentido, a concepção Vygotskyana busca entender como os modos socialmente estruturados pela sociedade organizam e estabelecem as tarefas de aprendizagens para a criança.

Também nessa linha teórica, entende-se que a criança usa a linguagem como meio para mediar seu comportamento físico. Em outras palavras, a linguagem tem papel de inibição como iniciação no comportamento (LURIA, 1981). A TSC ressalta que, o papel da interação e da mediação é importante e indissociável do trabalho docente, no processo de ensino e aprendizagem de língua adicional. Partindo desse contexto de interação e mediação, a TSC destaca que o desenvolvimento do indivíduo pode ser feito com a ajuda de outra pessoa.

A partir da TSC, percebemos que a aprendizagem escolar possui uma história prévia, isto é, a criança aprende e experimenta muitas coisas na idade pré-escolar. Dessa forma, “aprendizagem e desenvolvimento estão interrelacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VYGOTSKY, 1998a, p. 110). A TSC propõe esclarecer como o desenvolvimento do indivíduo está ligado aos elementos culturalmente construídos. Assim, a TSC concebe o processo de aprendizagem situado no contexto sociocultural e reflete sobre como a

participação em interações sociais influi no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Do ponto de vista da aprendizagem e das interações sociais, observamos que professor e aprendiz fazem parte de um processo de mediação que envolve um especialista (ou seja, o par mais experiente) e não especialista (ou seja, o par menos experiente). A junção desses dois componentes potencializa o propósito educacional no que se refere ao aprendizado de língua adicional, ou seja, o engajamento da comunidade de aprendizes (HALL, 2001).

Da mesma maneira, Leffa (2001), argumenta que o professor de línguas precisa ter uma teoria que embase sua prática, visto que um docente dispõe de conhecimentos teóricos para refletir e ressignificar a sua prática. Dessa forma, o conhecimento emancipa o professor e o leva a pensar em envolver seus alunos no processo de co-construção e, assim, construir uma ponte entre a teoria e a prática. Essa consciência pode ser desenvolvida nos estudantes a partir do processo de mediação e/ ou por meio de materiais que sejam de fácil acesso e que façam parte do contexto do aprendiz. Assim, a sala de aula passa a ser um ambiente socialmente estruturado e o aprendizado passa a ser mais significativo e individualizado.

2.2 Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é utilizada para fundamentar os complexos contextos entre desenvolvimento e aprendizagem. Além disso, a ZDP é empregada para mediar duas zonas diferentes de aprendizagem. No caso desse estudo, essa mediação ocorre entre professor e aluno, dado que o aprendiz precisa desenvolver suas habilidades acadêmicas correspondentes à resolução das tarefas e à internalização de conteúdo. Battistella e Lima (2015), esclarecem que a ZDP é uma ferramenta produtiva na aprendizagem de L2, uma vez que se relaciona com a TSC, em que o conhecimento é construído em um processo de colaboração, interação e comunicação entre alunos e professor. Ademais, a ZDP pode ser exemplificada como a distância entre o nível de desenvolvimento real e potencial.

Dessa forma, para entender o nível real de desenvolvimento, o professor parte da concepção de que o estudante já tem conhecimentos consolidados, e de que o potencial é projetar onde esse aluno pode chegar ou o que ele realizar, sozinho ou com a ajuda do outro. Assim, a mediação e a resolução de problemas necessitam ser orientadas pelo professor ou em colaboração com pares mais experientes "(VYGOTSKY, 1978, p. 86).

Refletindo sobre a mediação, Magalhães (2009) argumenta que a ZDP é central para a criação de espaços colaborativos e de reflexão crítica no contexto escolar, compreendidos como práxis, ou seja, “atividade prático-crítica”. Dessa forma, a ZDP pode funcionar como

reguladora no processo de mediação nas relações sociais colaborativas no processamento das tarefas. Similarmente, Lantolf (2011, p. 25) afirma que mediação é “o uso de meios auxiliares artificiais para agir física, social e mentalmente”. Desse modo, o processo de mediação em sala de aula de L2 requer o uso de instrumentos físicos e psicológicos.

A mediação é construto basilar na aplicação da ZDP em sala de aula. Nesse sentido, mediação pode ser entendida como processo de intervenção (OLIVEIRA, 2010). No contexto de ensino e aprendizagem de L2, essa mediação pode ser efetivada a partir de vários instrumentos, tais como a mediação: livros, dicionários, textos multimodais e materiais audiovisuais, assim como interação e instrução diretivas num processo inerentemente sociocultural (DONATO; McCORMICK, 1994).

Conforme Pessôa (2018), os instrumentos físicos ampliam a capacidade do ser humano. Assim, por exemplo, o telefone, a caneta, o caderno e o rádio medeiam a relação do homem com o mundo externo e formam uma ponte para suas ações concretas. No âmbito do ensino de línguas, autores como Paiva (2001), Rabelo (2015) e Warschauer, (1997) ampliam o entendimento sobre os recursos, de forma a abarcar também recursos tecnológicos, tais como computador, *smartphones*, dicionários eletrônicos. Entende-se ainda, que interações viabilizadas pelas redes sociais também funcionam como mediação na aprendizagem de língua adicional.

No cenário de ensino e aprendizagem de língua adicional, tanto instrumentos físicos quanto tecnológicos, contribuem para os aprendizes internalizarem o aprendizado. Para tanto, a internalização é um processo de autorregulação delineado pelas interações sociais. Conseqüentemente, as interações assistidas e mediadas são reforçadas no que concerne a ZDP.

Considerando a importância do uso das tecnologias nas aulas de língua adicional, Leffa (2002, p.01) pontua que, para se fazer um bom professor de Língua Estrangeira, é necessário investimento na sua formação para conduzir a prática docente. Nesse sentido, compreendemos que o professor de língua adicional é um profissional em formação contínua e uma força motriz em sala de aula, que pode provocar mudanças boas ou ruins, dependendo da crença que ele carrega.

2.3 Crenças e o Ensino de Língua Adicional

Compreendemos que as crenças são sociais, dinâmicas e complexas (BARCELOS, 2006). Todavia, é importante o professor conhecer as crenças que fazem parte do cotidiano

dos estudantes, dado que esse entendimento ajudará o discente a promover uma (re)significação positiva em sala de aula, assim como desenvolver nos estudantes autoconfiança no aprendizado da língua. Barcelos (2006) entende que as crenças são construtos das nossas experiências que ocorrem num processo de interpretação e (re)significação.

Nos estudos de Linguística Aplicada, interessam questões relacionadas ao “sistema de crenças”, ou seja, a valores e objetivos dos professores. A investigação ancorada nessa perspectiva, volta-se para aspectos da atuação do professor em sala de aula, como por exemplo, a forma como ele se imagina como agente social no ambiente escolar, e também pelos valores acumulados pelo consumo de bens culturais (leituras nacionais e internacionais) na medida em que esses aspectos contribuem para entender o que está acontecendo ao seu redor. Dessa forma, a crença de “trabalhar por amor” perde espaço, pois o professor é concebido não somente como um conteudista, mas também como um agente de mudança (SILVA, 2014).

Por esse prisma, Vieira-Abrahão (2004) argumenta que as crenças dos professores de língua adicional são uma categoria importante, uma vez que são elas que coordenam as práticas docentes. Por essa razão, as experiências pessoais, a visão de mundo do docente e as “verdades absolutas” precisam ser expostas e reconstruídas de forma que esses construtos das experiências pessoais e sociais acumulados em experiências anteriores de ensino podem auxiliar a compreensão do processo de ensino e aprendizagem de língua adicional.

Os estudos de Gilakjani e Sabouri, (2017) evidenciam que as crenças dos professores têm um efeito maior do que o conhecimento do professor no que tange ao planejamento das aulas e às decisões tomadas na condução de uma aula. Além disso, as crenças refletem o modo de pensar, entender e interpretar o mundo, assim como o que acontece nele (BUSETTI, 2020).

Assim sendo, assumimos o pressuposto teórico de que as crenças fazem parte do processo de compreensão de como os professores atuam, planejam e agem em sala de aula, visto que suas crenças afetam e impactam o ambiente de sala de aula, as crenças dos professores também são formadas a partir de suas experiências enquanto alunos em formação, isto é, molda suas atitudes.

Dito isso, tomaremos para a análise dos dados, os conceitos de Viera-Abrahão (2004) que argumenta o quanto é importante investigar as crenças dos professores sobre suas experiências pessoais e, como essas vivências moldam sua prática docente, e ainda, como as experiências durante sua formação afetaram sua forma de planejar, ensinar, ou mesmo como

esse professor se vê (agente social ou simplesmente um docente que cumpre sua carga horária). Consequentemente, as concepções de Barcelos (2006), Gilakjani e Sabouri (2017) serão focalizadas para essa compreensão, ou seja, entender como o trajeto até chegar à sala de aula traduz suas crenças.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 O Corpus e a Análise

O *corpus* deste artigo consiste de uma entrevista semiestruturada com 10 perguntas. A entrevista foi realizada no dia 05/11/2020 via *Google meet* com a autorização do professor⁴ pesquisado. A entrevista teve duração de 2h e foi gravada para os fins deste trabalho. As perguntas feitas ao professor estão dispostas em um quadro na seção 4.1. Essa seção do artigo está dividida em duas ações: a apresentação do perfil do entrevistado e a análise dos dados.

3.2 Apresentação do Perfil de Apolônio Ricardo

Apolônio é formado em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com Especialização em Português e Literatura. Após a Especialização, ingressou em uma segunda graduação, Jornalismo. Fez mestrado e, agora, está concluindo Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

Quadro 1- Perguntas norteadoras da entrevista

PERGUNTAS
1- Quais são as suas percepções enquanto professor de línguas em relação ao aprendizado de Língua Adicional?
2- Por que você escolheu ser professor de língua adicional? O que te faz continuar na carreira de professor?
3- Quais tipos de materiais você utiliza em sala de aula? Você apresenta outras variações da língua?
4- Foi então a partir dessa apatia dos teus alunos, por essas experiências dos alunos não

⁴ Por motivos éticos de pesquisa utilizaremos o pseudônimo Apolônio Ricardo, nome escolhido pelo próprio professor.

demonstrarem muito afincado pela língua que te fez desistir do ensino de língua adicional? Foi isso ⁵ ?
5- Quais tipos de mediação ou colaboração você mais usa nas aulas ⁶ ?
6- Que tipos de crenças você percebe na fala dos seus alunos em relação ao aprendizado de inglês?
7- Fale sobre alguma experiência inesquecível sua quando estudante de língua (inglês).
8- Você baseia a sua didática em alguma experiência de quando você era aprendiz de língua adicional?
9- O que você destacaria de mais relevante em relação ao aprendizado de língua adicional e língua materna?
10- Qual conselho você deixaria para aqueles que pretendem exercer a profissão de professor de línguas?

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

3.3 Análise das Narrativas (Perguntas)

Excerto 1: Quais são as suas percepções enquanto professor de línguas em relação ao aprendizado de língua adicional?

Apolônio⁷: Acho que é uma disciplina para cumprir carga horária. Não consigo perceber um certo desenvolvimento dos alunos. [...] No ensino médio, como existe uma legislação acima como: Base Nacional Curricular Comum (BNCC), Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Plano Nacional do Livro de Didático (PNLD), isso torna o espaço do professor muito pequeno, tenho 40 alunos por turma, são 7 ao todo. “NÃO QUERO MAIS TRABALHAR NO ENSINO MÉDIO, NEM NO SUPERIOR. Porque me sinto, mal, inutilizado, como se não estivesse fazendo nada.”

Também existe a possibilidade de ser uma questão das próprias condições. Por exemplo trabalhei por muito tempo em curso de inglês e as aulas eram praticamente três ou meia dúzia de alunos, então eu conseguia ver os avanços, turmas reduzidas, o material utilizado era com base no communicative approach.

Percebemos nas respostas de Apolônio a presença de crenças já identificadas em outras pesquisas (ASSIS-PETERSON; SILVA, 2011), no que se refere ao entendimento de

⁵ Essa pergunta surgiu quando o professor relatou sobre como os seus alunos viam as aulas de inglês na questão 3.

⁶ Vale ressaltar que, o professor tinha pleno conhecimento sobre mediação e colaboração no que tange ao ensino de línguas.

⁷ Todos os relatos de Apolônio Ricardo são cheios de emoção e de reconhecimento da colaboração construtiva de seus professores durante a jornada no aprendizado.

⁸ As convenções de transcrição estão no APÊNDICE A.

que a disciplina é apenas um apêndice curricular e de que as condições de trabalho da escola pública não são tão boas quanto as das escolas de idiomas. Com base na sua experiência de ensino de língua em escola de idioma e depois na escola pública/regular, o professor mostra um profundo desejo de não continuar mais lecionando língua adicional.

Excerto 2: Por que você escolheu ser professor de língua adicional? O que te faz continuar na carreira de professor?

Apolônio: Eu sempre gostei de inglês. (.) Lembro do meu primeiro movie em inglês. E minha mãe me deu um presente que mudou minha vida que foi ter me matriculado em um curso de inglês (.) ela teve um papel decisivo na minha vida.

Eu vibro quando eu encontro meus ex-alunos e eles dizem: - professor estou cursando medicina (.) ou seja, quando eu vejo o sucesso deles, é incrível, não sei explicar. Quando um aluno me diz – professor tem uma campanha eleitoral tal (?) que só lembrei das nossas aulas. Eu penso comigo mesmo, nossa! Eu mudei a vida de alguém (ACHO QUE ISSO É UMA FRASE MUITO FORTE), mas eu digo- nossa! Alguém se lembra que eu estava com ele quando a vida mudou, o olhar para aquele conteúdo que foi aprendido. Nossa! Isso é maravilhoso.

Nesse relato do Apolônio, identificamos o forte papel da emoção e do investimento no que tange ao ensino de línguas. No primeiro momento, porque a mãe investiu não só no capital emocional (a motivação para estudar a língua: viajar, entender filmes e músicas, trabalho dentre outros), mas também no real (pagamento do curso). No segundo momento, a emoção aparece quando ele relata sobre a felicidade de ouvir sobre o sucesso de seus antigos alunos, o que nos permite recuperar o estudo de Aragão (2005), segundo o qual, a emoção tem uma função importante no ensino/aprendizagem de línguas.

Excerto 3: Quais tipos de materiais você utiliza em sala de aula? Você apresenta outras variações da língua?

Apolônio: É muito difícil. Se fosse em curso de inglês eu conseguiria fazer pequenos SKETCHES. Eu usava muito pequenos trechos de FRIENDS. Agora no Ensino Médio eu não sei se pelo fato de ser uma escola pública no interior do Maranhão (.), tipo os alunos olham para aquilo (aquilo se refere a disciplina inglês) como se dissessem não quero saber. Lembro-me das minhas primeiras tentativas (de fazerem os alunos apreciarem a aula), fiz um TOUR pelo Google Earth pelas ruas de Nova Iorque, mostrando as principais ruas como a 5th avenue.

Na narrativa de Apolônio, identificamos que, ao relembrar suas aulas na escola de idioma, sua criatividade emergia e que o professor utilizava as tecnologias disponíveis na época. Porém, ao relembrar sua experiência no Ensino Médio, constatamos emoção à qual poderíamos nomear de “frustração”, pois, segundo o relato, os alunos não correspondem ou não percebem a relevância no aprendizado de outra língua, já que, para eles, ela corresponde a uma realidade muito distante.

Articulando-se com o trecho sobre o passeio virtual na 5th avenue, essa fala também sugere uma crença de que a cultura americana predomina sobre as outras, visto que os exemplos utilizados remetem àquele país. O professor não mencionou, em nenhum momento, outro país que tenha inglês como língua oficial.

Excerto 4: Foi então a partir dessa apatia dos teus alunos, por essas experiências dos alunos não demonstrarem muito afincos pela língua que te fez desistir do ensino de língua adicional? Foi isso?

Apolônio: Não exatamente sair, mas colocar de lado. Outro ponto decisivo foi conhecer a metodologia CELTA⁹ (preparatório para professor de inglês que querem ensinar língua adicional em outros países). Não concluí, abandonei. Eu tenho a impressão de que o professor de inglês (.), o professor em geral precisa ter, no meu ponto de vista autonomia, técnica e criatividade. Fazendo o CELTA, era tudo uma FÔRMA tão preparada, tão precisa, uma coisa tão ENGESSADA.

Notamos, no relato de Apolônio, que os cursos preparatórios para formação em ensino de inglês não dão ênfase à produção criativa dos aprendentes e, que a metodologia é voltada para uma aprendizagem que tem como ponto de partida algo pronto e acabado. Essa percepção contradiz os pressupostos da TSC, segundo os quais o aprendiz de língua é complexo e dinâmico e o aprendizado é não linear, visto que o aluno é composto por crenças, emoções e experiências sociais que o transformam ao longo dessa caminhada.

Excerto 5: Quais tipos de mediação ou colaboração você mais usa nas aulas?

Apolônio: Gosto de recursos tecnológicos, foi um grande ganho para a escola a lousa digital, porque você consegue preparar os slides e daí já vem com o som e tudo muito fácil de manusear. Mas agora no remoto não dá para usar. Curiosamente, eu percebo que no Ensino Médio essa estratégia visual de usar vídeos, cards que é muito usado em cursos de idiomas, nas minhas experiências de escola regular não tive bons resultados. No Ensino Médio, funciona GRAMÁTICA. Tirar uma xerox do grammar in use, vocabulary in use e entregar, mostrar uma figura e outra, palavras soltas, frases isso funciona.

Na informação de Apolônio, constatamos mais uma crença de que o ensino de língua adicional só tem valor para os estudantes quando o foco é construção sintática e morfológica. Nesse sentido, o processo de colaboração ou mediação dos pares experientes entre alunos em sala de aula não FUNCIONA.

Excerto 6: Que tipos de crenças você percebe na fala dos seus alunos em relação ao aprendizado de inglês?

Apolônio: Olha é comum os alunos do Ensino Médio relatarem que o ensino de inglês é uma MENTIRA. E no superior que é uma coisa muito RÁPIDA. Então no superior os alunos têm a noção mais clara de que eles precisam/têm que aprender, principalmente os alunos do curso de Administração, mas os alunos sabem que em 40 horas é impossível aprender uma língua, pois é pouco tempo de exposição. Eu tenho a impressão de que as aulas de língua marcam tipo o meio do abismo de quem vai para frente e quem não vai, pois geralmente no

⁹ Certificate in Teaching English to Speakers to Other Languages.

Ensino Médio o aluno que vai bem nas aulas de línguas também tem bons resultados nas outras matérias. Se eu puder resumir crenças no Ensino Médio é de que inglês não serve para nada porque lugar de aprender inglês é no curso de inglês. Outro fator, é a falta de apoio por parte dos pais, grande parte dos meus alunos são carentes, mas não de dinheiro, é de afeto, de alguém para conversar.

Nessa colocação do Apolônio, é ressaltado algo que muitos professores de língua se queixam, ou seja, que o nível de exposição da língua deveria ser maior. Novamente, a crença que já faz parte do cotidiano dos alunos, que inglês não serve para nada aparece no discurso de Apolônio. Verificou-se a importância da afetividade na aprendizagem.

Excerto 7: Fale sobre alguma experiência inesquecível sua quando estudante de língua, de inglês.

Apolônio: Ah! Eu lembro das aulas com música e a primeira música que eu aprendi foi no Ensino Fundamental. Eu tinha um professor muito bom e a nossa turma não era muito grande. Ele viajava muito para os Estados Unidos na década de 90, e isso não para qualquer pessoa, era praticamente título de RIQUEZA. Ele sempre viaja para os States. Outra coisa que me fez gostar mais ainda de inglês foi quando consegui relacionar past perfect com o pretérito-mais-que-perfeito do português...

Notamos que, nesse relato, Apolônio resgata uma emoção muito forte pela conquista de ter aprendido sua primeira música em inglês, no ensino fundamental, visto que na década de 90 não era muito comum o ensino de língua estrangeira nos anos iniciais. Percebemos também, que há uma correlação de o professor ser muito bom porque ele viajava para os Estados Unidos, o que nos leva a refletir sobre a crença do falante nativo, visto que aparece uma simbologia de status pela palavra “riqueza” e “ele sempre viajava para os States.” Além disso, Apolônio conseguiu ver utilização da língua adicional no aprendizado da língua materna.

Excerto 8: Você baseia a sua didática em alguma experiência de quando você era aprendiz de língua adicional?

Apolônio: Não porque quando eu estudava a turma era pequena entre 4 a 6 alunos no máximo. Algo que eu lembro muito é que as aulas eram muito espontâneas, não parecia aula e era impressionante que a gente passava a aula toda falando somente em inglês. Embora, eu não tenha me identificado com o CELTA, hoje eu tenho um olhar mais criterioso para a metodologia, na verdade eu sempre tive, mas tudo que aprendi no CELTA em relação essa parte de metodologia foi muito bom.

É possível notar as diferentes realidades, pois o professor Apolônio tinha estrutura de aprendizagem bem distinta da realidade que ele vive agora como docente. Sutilmente, visualizamos a crença do “impedimento”, dado que o fator da superlotação das salas de língua adicional em escolas regulares é uma situação bastante discutida. Nesse sentido, destacamos a emoção de “autossatisfação” do conhecimento adquirido no preparatório CELTA, que o ajuda

a planejar suas aulas de maneira que os alunos obtenham resultados satisfatórios no aprendizado.

Excerto 9: O que você destacaria de mais relevante em relação ao aprendizado de língua adicional e língua materna?

Apolônio: Se expressar bem e se fazer compreendido. E a gente só se dar conta disso quando viaja para o exterior, então se meus alunos entenderem isso (.) que não saber se expressar é aterrorizante, eu acho que cumprir meu trabalho. Na minha opinião não adianta você ter o melhor professor, os melhores materiais se o aluno não tiver uma disposição para aprender.

Observamos que, nessa narrativa do Apolônio surge o destaque para um problema que não acontece somente em língua adicional, mas na aprendizagem de língua materna: muitos alunos não conseguem se expressar por falta de leitura ou por problemas enraizados durante o trabalho com letramento e alfabetização nas séries iniciais. O docente entrevistado mostra o desejo de pertencimento quando diz “se meus alunos entenderem que não saber se expressar é aterrorizante, eu acho que cumpri meu trabalho”, isto é, sua função de agente de mudança. No entanto, o docente nos leva a refletir sobre a importância do papel do aluno como responsável pelo seu aprendizado, ou seja, para ele, o aluno deve buscar sua autonomia.

Excerto 10: Qual conselho você deixaria para aqueles que pretendem exercer a profissão de professor de línguas?

Apolônio: Ler! Nunca pare de ler. Os professores costumam exigir dos alunos leitura, reclamam que os alunos não leem, mas e o professor lê?

Ao pontuar a importância da leitura, Apolônio nos leva a refletir que o professor exerce uma função não apenas de alguém que tem um conteúdo a ser repassado, mas a responsabilidade de alguém que pode direcionar qualquer estudante ao engajamento maior durante o processo de aprendizagem, não somente de língua adicional, mas de outras disciplinas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos mostrar aqui, as crenças de um professor de língua adicional e língua materna. Para tanto, relacionamos elementos da TSC no processo de ensino e aprendizagem de língua adicional. A partir de *corpus* construído em entrevista estruturada, observamos que as experiências desse professor enquanto aprendiz de língua adicional, ficaram fixadas em suas memórias. Nesse sentido, conhecer e entender as crenças, as emoções e os investimentos empregados nesse processo é determinante para transformar e ressignificar as realidades dos

participantes do processo. Nas narrativas de Apolônio, um tema inesperado acabou surgindo, a emoção, e esse sentimento foi decisivo na trajetória dele como professor de línguas. Dessa forma, identificamos que, no processo de ensino e aprendizagem de línguas, as emoções e as crenças são indissociáveis. No caso analisado, as crenças reconhecidas nas narrativas do professor Apolônio não são muito distantes daquelas registradas nas pesquisas de Leffa, Barcelos e Paiva: a percepção de que os alunos acreditam que lugar de aprender língua adicional é na escola de idioma, e de que estudar inglês não faz sentido, pois os alunos não usam essa língua no cotidiano. Nesse sentido, os estudantes não se sentem pertencentes a essa comunidade ou mesmo a essa realidade de possíveis falantes de inglês. No que se refere ao professor Apolônio, a noção de pertencimento, investimento e sua identidade como falante de inglês foi desenvolvida muito cedo, dado que ele era ainda criança quando recebeu apoio de sua mãe na caminhada do aprendizado de inglês.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, R. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 2, p. 101-120, 2005.
- ASSIS-PETERSON, A. A; SILVA, E. M. N. Os primeiros anos de uma professora de inglês na escola pública: tarefa nada fácil. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 357-394, jul./dez. 2011
- BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Linguagem e Ensino*, v.9, n.2, p.145-175, 2006.
- BATTISTELLA, T, R.; LIMA, M. S. A correção em Língua Estrangeira a partir de uma perspectiva sociocultural e as crenças de professores sobre o assunto. **RBLA**, v.9, n.1, p. 281-302, 2015.
- BUSETTI, D. Crenças e emoções no cotidiano de uma professora de língua inglesa: uma pesquisa sociocultural. 2020. 162f. **Tese**. (Doutorado)- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2020.
- CUNHA, J. L. O que revelam as narrativas de professores de língua estrangeira sobre sua prática docente? **Dissertação** (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.
- DONATO, R.; MCCORMICK, D. A sociocultural perspective on language learning strategies: The role of mediation. **The modern Language Journal**, v. 78, n. 4, p. 482-493, 1994.

ELLIS, R. A short history of SLA: Where have we come from and where are we going? **Language Teaching**, 2020, 1–16.

GILAKJANI, A. P.; SABOURI, N. B. Teachers' Beliefs in English Language Teaching and Learning: A Review of the Literature, v. 10, n. 4. **Published by Canadian Center of Science and Education**. doi: 10.5539/elt.v10n4p78 URL: <http://doi.org/10.5539/elt.v10n4p78>, 2017.

HALL, J. K. **Methods for teaching foreign languages**. Columbus, Ohio: Merrill Prentice, 2001.

LANTOLF, J. P. The sociocultural approach to second language acquisition: In: **ATKINSON, D.** (Org.). *Alternative approaches to second language acquisition*. New York: Routledge, 2011.

LEFFA, V. J. **O professor de Língua Estrangeira: construindo a profissão**. 2.ed, Pelotas: Eduacat, 2001.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras nas comunidades virtuais. In: **IV SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**, Goiânia. Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras. Goiânia: UFG, 2002. v. 1, p. 95-108.

LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: Edusp, 1981.

MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidades criativas. In: SCHETTINI, R. H. *et al.* **Vygotsky: uma revista no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009, p. 53-78.

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

OLIVEIRA, M. K. **VYGOTSKY: aprendizado e desenvolvimento**. São Paulo: Scipione, 2010.

PAIVA, V. L. M. O. Aprendendo inglês no ciberespaço. In.: **PAIVA, V. L. M. de. O.** e (Org). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte. Faculdade de Letras, UFMG, 2001, p. 270-305.

PESSÔA, A. R. *Feedback* corretivo na interação oral: uma pesquisa-ação colaborativa com duas professoras de língua inglesa. 163f. **Tese**. (Doutorado)- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2018.

RABELLO, C. R. L. Interação e aprendizagem em Sites de Redes Sociais: uma análise a partir das concepções sócio-históricas de Vygotsky e Bakhtin. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 3, p. 735-760, 2015.

SILVA, S. N. da. Estudo das crenças dos alunos-professores de língua inglesa de uma universidade comunitária catarinense. 93p. **Dissertação** (Mestrado)- Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2014.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos e professores

de língua estrangeira e sua formação inicial. In: **VIEIRA -ABRAHÃO**, M. H. (Org.). Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões. Campinas, SP: Pontes, 2004, p.131-152.

VYGOTSKY, L. S. Mind in society- The development of Higher Psychological Processes. Cambridge. Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. The history of the development of higher mental functions. The collected. New York: Plenum Press, v. 4, 1997.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6.ed, tradução.: J. Cipolla Neto, L.S. M. Barreto. S. C. Afeche. São Paulo: Matins Fontes, 1998a.

WARSCHAUER, M. Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice. **The modern Language Journal**, v. 81, n. 4, p. 470-481, 1997.

Como Referenciar este Artigo, conforme ABNT:

CABRAL, L. R; SILVA, G. C. As Concepções Didáticas e as Memórias de um Professor de Línguas: Uma Análise Sócio-Histórico-Cultural **Rev. FSA**, Teresina, v.18, n. 9, art. 6, p. 99-114, set. 2021.

Contribuição dos Autores	L. R. Cabral	G. C. Silva
1) concepção e planejamento.		X
2) análise e interpretação dos dados.	X	X
3) elaboração do rascunho ou na revisão crítica do conteúdo.	X	X
4) participação na aprovação da versão final do manuscrito.	X	X