



**Universidade Federal Do Piauí – UFPI**  
**Centro de Ciências Humanas e Letras – CCHL**  
**Programa de Pós-graduação em Letras – PPGEL**

**MESTRADO EM LETRAS – ESTUDOS DE LINGUAGEM**

**Lucy Raiane Peres Farias**

**“COMO LEIO E COMO ENSINO A LER”: (RE)CONSTRUÇÕES DAS  
CRENÇAS SOBRE LEITURA DE PROFESSORES DE INGLÊS EM  
PRÉ-SERVIÇO NO IDIOMAS SEM FRONTEIRAS**

**Teresina, PI**

**2017**

**Lucy Raiane Peres Farias**

**“COMO LEIO E COMO ENSINO A LER”: (RE)CONSTRUÇÕES DAS  
CRENÇAS SOBRE LEITURA DE PROFESSORES DE INGLÊS EM  
PRÉ-SERVIÇO NO IDIOMAS SEM FRONTEIRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí, como exigência à obtenção do título de Mestre em Letras. Linha de Pesquisa: Estudos de Linguagem.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Beatriz Gama Rodrigues

**Teresina, PI**

**2017**

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal do Piauí

Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas e Letras

Serviço de Processamento Técnico

F224c Farias, Lucy Raiane Peres.  
“Como leio e como ensino a ler”: (re)construções das  
crenças sobre leitura de professores de inglês em pré-  
serviço no Idiomas sem Fronteiras / Lucy Raiane Peres  
Farias. – 2017.  
183 f.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade  
Federal do Piauí, 2017.

Orientação: Prof. Dra. Beatriz Gama Rodrigues.

1. Crenças. 2. Leitura. 3. Pesquisa Narrativa. 4.  
Formação de Professores. I. Título.

CDD 372.4

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**Lucy Raiane Peres Farias**

**“COMO LEIO E COMO ENSINO A LER”: (RE)CONSTRUÇÕES DAS CRENÇAS  
SOBRE LEITURA DE PROFESSORES DE INGLÊS EM PRÉ-SERVIÇO NO  
IDIOMAS SEM FRONTEIRAS**

DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO PROGRAMA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, COMO  
EXIGÊNCIA À OBTENÇÃO DO TÍTULO DE  
MESTRE EM LETRAS. LINHA DE PESQUISA:  
ESTUDOS DE LINGUAGEM.

**Aprovado em: \_\_\_\_\_ de Agosto de 2017**

### **BANCA EXAMINADORA:**

---

**(Profª Drª Ana Maria Ferreira Barcelos)  
Universidade Federal de Viçosa – MG)**

---

**(Prof. Dr. Francisco Wellington Borges Gomes)  
Universidade Federal do Piauí – PI**

---

**(Profª Drª Beatriz Gama Rodrigues)  
Universidade Federal do Piauí – PI  
Professora Orientadora – Presidente da Banca Examinadora**

**Teresina, PI**

**2017**

*À Eliane G. Peres, minha mãe, exemplo de vida,  
de força e alegria, de sabedoria e trabalho, de  
amizade e, sobretudo, de amor.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pela saúde, minha e de minha família, pelas bênçãos recebidas, por sempre cuidar dos meus passos e guiar meu caminho.

Agradeço à minha família, em especial aos meus pais, exemplos de caráter e trabalho, inspirações para os meus estudos e vontade de crescer e de viver cada vez mais feliz.

Aos meus amigos, pequenos oásis onde parei, durante o deserto e solitário caminho do escrever, em especial Denise Lima, a quem dedico carinho incondicional, por tudo o que tem significado nessa quase uma década de amizade. Que assim continue por muito mais décadas.

À Layla Oliveira, pela presença e alegria que sempre trouxe à minha vida, por ser esse ser de luz que transforma qualquer tristeza em sorriso; e por ler meu trabalho com tanto carinho e dedicação.

À minha orientadora, amiga, companheira de congressos, Beatriz G. Rodrigues, pela paciência, pelo apoio, pelas palavras de força e ânimo, e pelo incentivo em minha carreira acadêmica.

À Sílvia Mônica, pelos conselhos, pelos livros e por dividir comigo um pouco de seu conhecimento e de sua fé, sem os quais este trabalho não se concretizaria.

Ao Instituto Federal do Piauí, em especial à direção do Campus Pedro II, onde sou lotada como professora, pelo apoio aos meus estudos e capacitação.

À SETEC e à CAPES, instituições pelas quais fui bolsista e através das quais pude participar de um programa de capacitação que me fez crescer profissionalmente.

À Universidade Federal do Piauí, onde me formei professora de inglês, com imensa alegria, e para onde retornei, satisfeita, para minha formação continuada.

Aos participantes desta pesquisa e ao Idiomas sem Fronteiras, contribuições ricas e fontes de transmissão de conhecimento indispensáveis.

Ao Daniel Felipe, ao Yves Leite e à Brenndah, pela força, pelas broncas, pelas palavras de carinho, de força, pela amizade, por terem sido abrigo em tempos de tempestades.

## Resumo

Esta dissertação buscou, dentro do escopo dos estudos da Linguística Aplicada, identificar formações e transformações nas crenças de professores de língua inglesa no contexto da Universidade Federal do Piauí (UFPI), que se encontravam em formação inicial e ministravam aulas no Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), desenvolvido pelo Ministério da Educação. Tivemos como objetivo descrever como se (re)constróem as crenças dos professores participantes em relação ao ensino e aprendizagem em língua inglesa no contexto da UFPI, buscando a reflexão sobre as crenças e como estas influenciam a formação inicial e continuada dos professores, bem como suas ações em sala de aula, e vice-versa, num movimento cíclico. Baseamo-nos no conceito contextual de crenças discutido por Barcelos (1995, 2000, 2001, 2007, 2008), analisando o movimento de (trans)formação das crenças de professores quanto ao ensino e aprendizagem da leitura em língua inglesa. Para isso, traçamos um panorama dos estudos sobre leitura, a partir de Gough (1972), Smith (1928), Kato (1999), Kleiman (2000, 2001), Leffa (1996), Goodman (1967), entre outros; conceituando os principais tipos de leitores, modelos de leitura, e seu ensino e aprendizagem. Esta pesquisa tem caráter qualitativo-reflexivo e desenvolveu-se a partir de um estudo narrativo aliado a observações de aulas ministradas pelos professores, com anotações de campo. Nosso instrumento de coleta de dados, bem como metodologia para as análises, foi a Pesquisa Narrativa, desenvolvida por Connelly e Clandinin (2000). Utilizamos como categorias de análises os cinco pontos de tensão citados pelos autores: temporalidade, pessoa, ação, certeza e contexto; perpassando também conceitos como as continuidades e descontinuidades, instabilidade, mudança e experiência. Os estudos narrativos centram-se nas histórias vividas pelos indivíduos, buscando compreender suas motivações e mudanças dentro de determinado contexto, e desenvolvendo possibilidades de entendimento para suas ações e modos de pensar. Em nossas análises identificamos que as crenças dos professores participantes indicavam tendências transformativas antes e durante o desenvolvimento de suas aulas, devido a fatores como os pontos de tensão analisados e às suas experiências pessoais e profissionais com relação à leitura.

**Palavras-chave:** Crenças, Leitura, Pesquisa Narrativa, Formação de Professores.

## Abstract

This work aimed, inside the Applied Linguistics' studies, to identify formations and transformations in English teachers' beliefs in the context of the Federal University of Piauí (UFPI), who are in initial education and teach in the programme *Idiomas sem Fronteiras* (IsF), developed by the Ministry of Education. We aimed to describe how the teachers' beliefs on teaching and learning reading in English as a Second Language can be (re)constructed, in UFPI's context; also seeking to think about our own beliefs and in which ways they can influence our initial and continuing education, as well as our didactic actions in classroom, and vice versa, in a cyclic movement. We based ourselves on the contextual concept of beliefs discussed by Barcelos (1995, 2000, 2001, 2007, 2008), analyzing the movement of (trans)formation in teachers' beliefs on the teaching and learning of reading in English as a Second Language (ESL). To that end, we drew a panoramic view on the reading studies, discussed by Gough (1972), Smith (1928), Kato (1999), Kleiman (2000, 2001), Leffa (1996), and Goodman (1967), among others; conceptualizing the main reader types, reading models and teaching and learning processes on reading. This research has a qualitative and reflexive character and it was developed from a narrative inquiry allied to classes observations with accompanying field notes. As an instrument of data collecting and analysis methodology we based ourselves on the Narrative Inquiry developed by Connelly and Clandinin (2000). We used, as categories of analysis, concepts such as temporality, people, action, certainty and context. We factored in continuities and discontinuities, instability, change and experiences mentioned by the authors. Narrative studies focus on the stories lived by individuals, seeking to understand their motivations and changing processes in a certain context, finally developing possibilities for understanding their actions and thinking. In our analysis we identified that the teachers' beliefs indicated transformative tendencies before and during the development of their classes, due to factors as the tensions and their personal and professional experiences related to reading.

**Key Words:** Beliefs, Reading, Narrative Inquiry, Teachers' Education.



## Lista de Figuras e Tabelas

Figura 1: Cultura, cultura de ensinar, de aprender e de avaliar .....	32
Figura 2: Modelo de aquisição e desenvolvimento de atitudes em leitura em segunda língua. ....	48
Tabela 1: Características, vantagens e desvantagens das abordagens sobre crenças, segundo Barcelos (2001) .....	35
Tabela 2: Informações sobre os participantes da Pesquisa .....	69
Tabela 3: Informações sobre a coleta de dados.....	73
Tabela 4: Crenças dos professores sobre as definições de leitura.....	84
Tabela 5: Crenças dos professores sobre o ensino-aprendizagem da leitura .....	85
Tabela 6: Mudanças nas crenças do Professor Carlos.....	93
Tabela 7: Mudanças nas crenças da Professora Maria .....	100

## Lista de Abreviaturas e Siglas

<b>ASL</b>	Aquisição de Segunda Língua
<b>BALLI</b>	Beliefs about Language Learning Inventory
<b>BANA</b>	British, Australasia and North American Model
<b>CCHL</b>	Centro de Ciências Humanas e Letras
<b>CsF</b>	Ciências sem Fronteiras
<b>ENEM</b>	Exame Nacional de Ensino Médio
<b>ESP</b>	English for Specific Purposes
<b>ETA</b>	English Teacher Assistant
<b>ETAs</b>	English Teachers' Assistants
<b>IsF</b>	Idiomas sem Fronteiras
<b>ITP</b>	Institutional Testing Program
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>LE</b>	Língua Estrangeira
<b>LI</b>	Língua Inglesa
<b>Libras</b>	Língua Brasileira de Sinais
<b>NuLi</b>	Núcleo de Línguas
<b>PARFOR</b>	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
<b>PCNs</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PIBIC</b>	Programa de Iniciação a Pesquisa Científica
<b>TOEFL</b>	Test of English as a Foreign Language
<b>UESPI</b>	Universidade Estadual do Piauí
<b>UFPI</b>	Universidade Federal do Piauí

## Sumário

CAPÍTULO 1 .....	13
INTRODUÇÃO .....	13
<b>1.1 Objeto de Estudo e Justificativa</b> .....	16
<b>1.2 Relato da Pesquisadora: Leituras e Crenças Formadoras</b> .....	22
<b>1.3 Reflexões Iniciais Sobre o Tema da Pesquisa</b> .....	25
CAPÍTULO 2 .....	30
CULTURA DE ENSINAR, CULTURA DE APRENDER E CRENÇAS .....	30
<b>2.1 Crenças: Um Percorso Histórico-Evolutivo</b> .....	30
<b>2.2 A Relação Entre Crenças e Ações e a Concepção Sociocultural de Crenças</b> .....	36
<b>2.3 O Estudo de Crenças e a Formação de Professores</b> .....	41
<b>2.4 Crenças Sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras</b> .....	43
CAPÍTULO 3 .....	47
LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: (RE)CONSTRUÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS .....	47
<b>3.1 A Leitura no Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa</b> .....	47
<b>3.2 Modelos e Abordagens Sobre Leitura: Do Estruturalismo ao Dialogismo</b> .....	51
<b>3.2.1 A Leitura Unidirecional e os Modelos Pré-Interativos</b> .....	51
<b>3.2.2 Os Modelos Interativos e Pós-Modernos</b> .....	54
CAPÍTULO 4 .....	60
FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS .....	60
<b>4.1 O Contexto da Pesquisa</b> .....	62
<b>4.1.1 A UFPI e o Programa ISF</b> .....	63
<b>4.1.2 Os Participantes: Caracterizando e Conhecendo</b> .....	68
<b>4.2 Instrumentos e Procedimentos Para a Coleta de Dados</b> .....	70
<b>4.3 Procedimentos de Análise dos Dados</b> .....	75
CAPÍTULO 5 .....	78
RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	78
<b>5.1 Narrativas Escritas</b> .....	79
<b>5.2 Observações de Aula e Textos de Campo</b> .....	86
<b>5.2.1 Professor Carlos</b> .....	87
<b>5.2.2 Professora Maria</b> .....	95
CAPÍTULO 6 .....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	104

Referências Bibliográficas.....	109
Apêndices.....	113
<b>Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Coleta de Narrativas.....</b>	114
<b>Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Observação de Aulas .....</b>	116
<b>Apêndice C – Roteiro Guiado para Análise das Narrativas e Anotações em Campo.....</b>	118
<b>Apêndice D – Texto de Campo – Carlos (29/08/2016).....</b>	119
<b>Apêndice E – Texto de Campo – Carlos (31/08/2016).....</b>	120
<b>Apêndice F – Texto de Campo – Carlos (14/09/2016).....</b>	121
<b>Apêndice G – Texto de Campo – Carlos (26/10/2016).....</b>	122
<b>Apêndice H – Texto de Campo – Maria (03/09/2016).....</b>	123
<b>Apêndice I – Texto de Campo – Maria (17/09/2016).....</b>	124
<b>Apêndice J – Texto de Campo – Maria (08/10/2016).....</b>	125
<b>Apêndice K – Texto de Campo – Maria (22/10/2016).....</b>	126
<b>Apêndice L – Texto de Campo – Maria (29/10/2016).....</b>	127
<b>Apêndice M – Texto de Campo – Maria (12/11/2016).....</b>	128
<b>Anexos .....</b>	<b>129</b>
<b>Anexo A – Narrativa Carlos.....</b>	130
<b>Anexo B – Narrativa Maria.....</b>	131
<b>Anexo C – Narrativa Jean.....</b>	133
<b>Anexo D – Narrativa Hélio .....</b>	135
<b>Anexo E – Carlos – Aula 1: Atividade 1 .....</b>	137
<b>Anexo F – Carlos – Aula 2: Atividade 1 .....</b>	139
<b>Anexo G – Carlos – Aula 2: Atividade 2.....</b>	142
<b>Anexo H – Carlos – Aula 2: Atividade 3 e Tarefa Para Casa.....</b>	143
<b>Anexo I – Carlos – Aula 3: Atividade 1.....</b>	145
<b>Anexo J – Carlos – Aula 4: Atividade 1 .....</b>	146
<b>Anexo K – Carlos – Aula 4: Atividade 2.....</b>	148
<b>Anexo L – Carlos – Aula 4: Atividade 3 .....</b>	150
<b>Anexo M – Maria – Aula 1: Atividade 1 .....</b>	152
<b>Anexo N – Maria – Aula 1: Atividade 2.....</b>	153
<b>Anexo O – Maria – Aula 1: Atividade 3.....</b>	154
<b>Anexo P – Maria – Aula 2: Atividade 1 .....</b>	155
<b>Anexo Q – Maria – Aula 2: Atividade 2.....</b>	156

<b>Anexo R – Maria – Aula 2: Atividade 3 E Tarefa Para Casa .....</b>	<b>158</b>
<b>Anexo S – Maria – Aula 2: Atividade 4 e Tarefa Para Casa .....</b>	<b>160</b>
<b>Anexo T – Maria – Aula 3: Atividade 1 .....</b>	<b>161</b>
<b>Anexo U – Maria – Aula 3: Atividade 2.....</b>	<b>162</b>
<b>Anexo V – Maria – Aula 3: Atividade 3 – Texto I.....</b>	<b>164</b>
<b>Anexo W – Maria – Aula 3: Atividade 3 – Texto II .....</b>	<b>166</b>
<b>Anexo X – Maria – Aula 3: Atividade 4 e Tarefa Para Casa .....</b>	<b>168</b>
<b>Anexo Y – Maria – Aula 4: Atividade 1 .....</b>	<b>170</b>
<b>Anexo Z – Maria – Aula 4: Atividade 2 .....</b>	<b>171</b>
<b>Anexo AA – Maria – Aula 5: Atividade 1 .....</b>	<b>174</b>
<b>Anexo AB – Aula 5: Atividade 2.....</b>	<b>176</b>
<b>Anexo AC – Maria – Aula 6: Atividade 1 .....</b>	<b>179</b>
<b>Anexo AD – Maria – Aula 6: Atividade 2.....</b>	<b>182</b>

## CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva investigar as crenças de professores em pré-serviço sobre leitura em língua inglesa. Dessa forma, este trabalho foca em temáticas atuais e que envolvam formação de professores, interligando conceitos-chaves dentro do ensino e aprendizagem de línguas, especificamente. O estudo de crenças vem se desenvolvendo no escopo das pesquisas em Linguística Aplicada desde a década de 1990, com Barcelos (1995, 2000, 2001, 2007a, 2007b, 2008a, 2008b, 2008c, 2010). Seu conceito, inicialmente, foi desenvolvido a partir da definição de cultura de ensinar e cultura de aprender, duas terminologias criadas, respectivamente, por Feiman-Nemser & Floden (1986) e por Almeida Filho (1993).

No que se refere ao estudo de línguas estrangeiras, desenvolvi, como pesquisadora e professora de língua estrangeira (doravante LE), interesse pela pesquisa sobre crenças a partir da necessidade de uma formação continuada. O processo de reflexão sobre o próprio ensino e aprendizagem de línguas permite ao profissional perceber-se a partir de diversos “espelhos”, em diferentes momentos. Dessa forma a formação continuada deve ser prática presente durante toda a vida acadêmica do professor, ajudando-o a (re)inventar-se em seu trabalho, bem como conscientizar-se sobre sua própria didática, enquanto a justifica (conhecimentos metacognitivos) e transforma (autonomia).

Tomando o conceito de crenças como nosso foco inicial, também discutimos outro ponto no desenvolvimento da presente pesquisa: a formação de professores. A importância da formação de professores no Brasil e no mundo também vem sendo discutida dentro dos estudos da Educação e da Linguística Aplicada (NÓVOA, 2003; PIMENTA, 1999) nos diversos níveis de escolaridade (fundamental, médio e superior) e nos âmbitos inicial e continuado. A formação inicial refere-se, geralmente, à formação dos professores em nível superior, ou seja, licenciaturas, antes do momento que chamamos “em serviço”, quando o professor inicia seu trabalho efetivamente em sala de aula. A formação inicial geralmente abrange toda a parte teórica de metodologias, abordagens e fundamentos essenciais da área específica de formação do professor, seja ela matemática, biologia, língua estrangeira etc., bem como a prática do estágio. Mello (2000) discute a importância da formação inicial, definindo-a, entre outros, como uma política pública:

A formação inicial de professores constitui o ponto principal a partir do qual é possível reverter a qualidade da educação. É como se, ao tocá-la, fosse mais fácil provocar uma reação do sistema total, gerando um efeito em série: um círculo virtuoso de consequências mais duradouras. Assim entendida como componente estratégico da melhoria da qualidade da educação básica, a formação inicial de professores define-se como política pública. (MELLO, 2000, p. 102)

Mello (2000) explica ainda a importância de se estudar teoria e prática aliados dentro das licenciaturas, já que este futuro professor precisará dominar as competências que ele próprio pretende repassar aos seus alunos. O desenvolvimento do currículo para a formação inicial de professores envolve documentos governamentais como os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), além de conceitos como interdisciplinaridade, a transversalidade e a contextualização.

A formação continuada, por outro lado, desenvolve-se durante o período em que o professor exerce sua função, concomitantemente ao seu serviço, e justifica-se em relevância quando observamos as crescentes mudanças nas interações interpessoais e profissionais na sociedade, dentro ou fora do contexto escolar. Chimentão (2009) define a formação continuada (ou contínua) como:

[...] um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos. (CHIMENTÃO, 2009, p. 3)

Há a necessidade, pelo professor, de reinventar-se no sentido de (re)pensar o próprio ensinar, refletindo sobre o seu processo de ensino, bem como sobre o processo de aprendizagem de seus alunos, que se modifica com o surgimento de novas tecnologias, novas teorias e práticas de ensino, novos horizontes e necessidades profissionais e/ou pessoais. Em suma, novas realidades no cenário atual da educação exigem novas maneiras de enxergar o ensino e aprendizagem, e uma expansão do professor em relação às suas próprias práticas de ensino, bem como uma maior consciência de seu papel dentro de sala de aula.

Segundo Miccoli (2010) a formação continuada consiste em um fenômeno recente:

Até os anos 80, era comum pensar no diploma de graduação como suficiente para o exercício profissional. No entanto, a velocidade das mudanças vivenciadas com a evolução da tecnologia e seu impacto na sociedade, refletidas em novas relações econômicas que trouxeram a realidade da globalização e o ritmo acelerado na geração de novos conhecimentos, acabaram com a terminalidade do diploma de graduação. [...] **Hoje em dia, a cada dois anos, praticamente tudo o que um profissional sabe está ultrapassado. Por isso, a melhor maneira de manter-se atualizado é engajar-se em um processo de educação continuada.** (MICCOLI, 2010, p. 37 – 38, grifo nosso)

As formações inicial e continuada continuam sendo pesquisadas a luz dos estudos linguísticos aplicados, bem como o conceito de crenças, para que se compreenda as mudanças que ocorrem dentro de contextos específicos de ensino, considerando-se a singularidade de cada um deles.

O presente trabalho caracteriza uma pesquisa inserida na temática do Estudo de Crenças, estudada e discutida por Barcelos (1995, 2000, 2001, 2007a, 2007b, 2008a, 2008b, 2008c, 2010), e objetivou, especificamente, explicar as (trans)formações das crenças que se direcionam ao ensino e aprendizagem da língua inglesa (doravante LI), dentro de um contexto de formação inicial de professores de inglês. Utilizamos o conceito de (trans)formação pois acreditamos, assim como Barcelos (1995, 2000, 2001), no tocante às crenças, que essas constroem-se e reconstroem-se à medida em que mudam os contextos, tempo, pessoa, entre outros fatores. Enquanto algumas crenças transformam-se, há, concomitantemente, a formação de outras crenças, construindo o que chamamos de conjunto de crenças do indivíduo.

Para que pudéssemos fundamentar nossos estudos de crenças, nos baseamos principalmente em Barcelos (1995, 2000, 2001); também buscamos aporte teórico em Kleiman (2000, 2001), Leffa (1996), Goodman (1967), Kato (1999), entre outros, para discutir sobre os modelos de leitura e suas evoluções nas últimas décadas de estudos linguísticos.

Em seguida, nossa metodologia foi estruturada com base nos estudos sobre Pesquisa Narrativa, de Connelly e Clandinin (2000), a qual utiliza textos de campo, narrativas e anotações, diários de classe, entre outros, para desenvolver material de análise. Assim, selecionamos os participantes da pesquisa, de forma a desenvolver um trabalho processual de produções textuais, com foco nas narrativas escritas e nas



anotações de campo da pesquisadora, baseadas nas observações de aulas dos professores participantes.

Os participantes selecionados para nossa pesquisa foram três professores em pré-serviço no curso de Licenciatura em Letras – Inglês, na Universidade Federal do Piauí; simultaneamente estagiários no Programa Idiomas sem Fronteiras (doravante IsF). Buscamos uma pesquisa de caráter reflexivo e que nos esclarecesse sobre as formações e transformações de crenças no decorrer da formação do professor, não apenas através de seus próprios relatos (com a Pesquisa Narrativa), mas também através de suas ações desenvolvidas em sala de aula, como mediadores do aprendizado da leitura em língua inglesa.

### **1.1 Objeto de Estudo e Justificativa**

O objeto de estudo desta pesquisa divide-se em duas linhas: as crenças acerca da leitura em LI, tanto o seu ensino como sua aprendizagem; e o desenvolvimento da competência leitora no ensino e na aprendizagem de LI. Para fins didáticos, discutimos a teoria sobre crenças e a teoria sobre modelos de leitura separadamente nos capítulos 2 e 3. Em seguida, quando olhamos para o objeto de estudo integrado a partir dessas duas bases teóricas, buscamos responder ao seguinte problema de pesquisa:

- De que forma se (re)constroem as crenças de professores em pré-serviço e simultaneamente em estágio no IsF da Universidade Federal do Piauí em relação ao ensino e aprendizagem da leitura em língua inglesa; e como essas crenças se relacionam com suas ações de fato ao aprender e/ou ensinar a língua?

Assim, surgiram as perguntas que auxiliaram o desenvolvimento da pesquisa, recortando o objeto de estudo de forma didática, a fim de facilitar as análises dos dados coletados. As perguntas que norteiam nosso estudo são:

- Quais são as crenças que fazem parte da cultura de ensinar e aprender de professores de língua inglesa estagiários no programa IsF, na Universidade Federal do Piauí?
- Como essas crenças se (re)constroem durante a formação inicial do aluno e seu trabalho ministrando aulas?

- De que forma as crenças (re)construídas por esses professores influenciam em suas ações dentro do processo de aprender e ao ensinar a língua inglesa?

A partir dos questionamentos elaborados, estabelecemos como objetivo geral da presente pesquisa: apontar e analisar as crenças sobre leitura em LI de alunos do curso de Licenciatura em Língua Inglesa que são estagiários do programa IsF na Universidade Federal do Piauí.

Em seguida, estabelecemos objetivos específicos, a saber:

- a. Analisar as crenças sobre leitura de professores do programa IsF em formação inicial, observando também suas ações em sala de aula em relação à leitura;
- b. Identificar tendências de (re)construções de crenças sobre leitura nos professores analisados;
- c. Observar e discutir como as crenças sobre leitura (re)construídas por esses professores durante sua formação lhes influenciam em sua atuação docente, principalmente na abordagem da leitura em sala; e como sua atuação como docentes também afeta suas crenças, num movimento circular e complementar.

Em primeiro lugar, justificamos a relevância de estudar as crenças de indivíduos sobre leitura, pela relação dessas crenças à própria formação de professores. Esses professores atuarão no mercado de trabalho, espalhando conhecimento e levando consigo práticas permeadas por suas próprias crenças, podendo, por conseguinte, influenciar seus alunos. A habilidade de leitura, sendo bastante explorada em sala de aula no ensino de LI, fica consideravelmente exposta às crenças construídas por esses professores, que podem ser transferidas aos alunos – e vice-versa – durante o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, se constrói um mecanismo cíclico: se o professor não compreende o que são crenças, quais são as crenças que lhe cabem, e de que forma elas podem interferir em seu trabalho, podem vir a levá-las até seus alunos, disseminando, de forma não-consciente, valores, representações em relação ao ensino e aprendizagem de leitura que possam levar a ações não pretendidas por ambos professor e aluno.

Nas pesquisas em linguística, linguística aplicada e educação, o ensino e a aprendizagem sempre tiveram espaço como fenômenos a serem analisados e explicados em seus múltiplos processos, dos mais diferentes pontos de vista. Quanto ao ensino e aprendizagem de línguas, principalmente na área de leitura, Marcuschi (2008) afirma:

Que o ensino de língua deva dar-se através de textos é hoje um consenso tanto entre linguistas teóricos como aplicados. [...] A questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar texto. (MARCUSCHI, 2008. p. 51)

Em sua citação, o autor argumenta que o ensino de línguas perpassa obrigatoriamente utilização de textos, sejam eles orais ou escritos. Considerando a importância dos textos escritos e da leitura para o ambiente de sala de aula e para alunos e professores de línguas, argumentamos e justificamos ser necessário conhecer esses dois sujeitos dentro desse processo, e como suas crenças poderão influenciar suas ações dentro de sala de aula e também fora dela, em aprendizagem autônoma, por exemplo. Barcelos (2001) confirma essa nossa premissa ao indicar que “a importância das crenças sobre aprendizagem tem sido relacionada principalmente com sua influência na abordagem de aprender dos alunos e no ensino autônomo” (p. 72). Dessa forma, crenças sobre como aprender a ler em línguas, quaisquer que sejam elas, irão, segundo Barcelos (2001), influenciar diretamente na forma de ensinar dos professores. Mais anteriormente, influenciarão na forma desses professores, em fase de pré-serviço, aprenderem a língua, a fim de repassar seus conhecimentos sobre ela.

Considerando que o professor possui a função de mediador no processo de ensino e aprendizagem, numa visão mais atual de ensinar, é importante compreender como ocorre o processo de aprendizagem dos indivíduos, de forma autônoma e dinâmica, não mais investindo, necessariamente, no modelo tradicional de didática, no qual o professor era o detentor de todo o conhecimento, e os alunos, passivos em seu próprio processo de aprender.

Limitamos nosso estudo de crenças à habilidade específica de leitura, considerando alguns dos problemas mencionados por autores sobre essa temática. Kleiman (2001), por exemplo, discute problemas no ensino de leitura, em relação direta com a formação de professores:

A formação precária do professor na área de leitura, bem como o desconhecimento dos resultados da pesquisa na área trazem consequências negativas para a qualidade do ensino [...] Faz-se necessário repensar o ensino de leitura na escola. (KLEIMAN, 2001, p. 151)

Baseados nesta afirmação da autora, e, motivados pela melhoria na formação desse professor em pré-serviço<sup>1</sup> e em seu conhecimento metacognitivo de suas próprias crenças, podendo agir conscientemente em sua função, desenvolvemos este projeto a fim de que traga, também, benefícios além do conhecimento em nível mais consciente e visível sobre a leitura, chegando à percepção dos participantes de suas crenças e de como elas influenciam em sua formação e em seu trabalho diário.

Dessa forma, o estudo de crenças sobre leitura em determinados contextos acadêmicos ajuda a contribuir para o volume de pesquisas na área, consolidando ou refutando conceitos e práticas de ensino e aprendizagem, pois, ainda segundo Kleiman (2001), uma das principais características das crenças refere-se à sua influência no comportamento humano. Assim, um aluno que acredita poder aprender somente na presença de um professor, por exemplo, sentirá dificuldades com qualquer tipo de ensino autônomo. Motivações pessoais (intrínsecas e/ou extrínsecas) e estratégias de aprendizagem e ensino também podem ser diretamente afetadas pelas crenças, bem como o movimento contrário também pode ocorrer, ou seja, uma mudança de ação poderá vir a modificar uma crença.

Esta pesquisa buscará, antes e após sua conclusão, responder questionamentos sobre o processo de leitura e suas implicações para os professores em pré-serviço e em serviço, simultaneamente; identificando mudanças ou permanências de crenças na medida em que o estudo se desenvolve, dada a possibilidade de as crenças modificarem-se de tempos em tempos, com mudanças de contexto.

Perine (2012) discute a importância do estudo de crenças para a formação de professores no território específico da Linguística Aplicada ao afirmar que não basta termos uma visão ingênua de que alunos pensam e agem de maneira igual e de que professores pensam e agem de forma parecida; ao “pasteurizarmos” a visão sobre o pensar de alunos ou sobre professores – participantes ativos no processo de ensino e aprendizagem – estaremos descartando a necessidade do estudo sobre crenças. Sabemos, entretanto, que a realidade do ensino e aprendizagem é heterogênea em todo e qualquer contexto relativamente coletivo, por serem os participantes desse

---

<sup>1</sup> No presente trabalho utilizamos como sinônimos os termos “pré-serviço” e “formação inicial”. Ambos os termos se referem diretamente a estudantes de um curso de Licenciatura que ainda não possuem o diploma de conclusão da mesma.

processo inseridos também dentro de seus contextos particulares, pessoais e culturais.

Justificamos a execução deste trabalho também ao tentarmos apresentar pistas importantes sobre em que passo está o ensino-aprendizagem de leitura de futuros profissionais do magistério da cidade, o que certamente poderá refletir na educação de maneira direta e indireta, visto que estes indivíduos, ao concluírem seus cursos, poderão adentrar no mercado de trabalho com suposta habilidade de facilitar a aprendizagem e fluência de seus então alunos não só no âmbito da leitura, como também nas habilidades restantes que se desenvolvem durante a aquisição de uma língua. Considerando que a Universidade Federal do Piauí é uma das duas instituições públicas que possuem o curso de Licenciatura em Língua Inglesa na cidade, sendo a única a receber o programa IsF, pudemos ter um panorama relativamente abrangente do que acontece no processo de ensino de leitura dentro do programa, podendo também estender os dados de pesquisa ao próprio curso superior em Língua Inglesa, já que, indiretamente, o programa contribui, dando aos alunos do curso superior de Licenciatura em Língua Inglesa a oportunidade de ministrarem aulas ainda durante sua formação inicial.

Dada a importância do ensino e da aprendizagem de leitura, bem como da educação de forma geral, o estudo proposto buscou explicar a dinâmica dessas “leituras” e trazer novos olhares sobre como as crenças desses sujeitos podem agir diretamente sobre seu próprio “agir” enquanto alunos e, simultaneamente, como professores. Beneficiam-se desta pesquisa também os que dela se alimentarem, no sentido de conhecer suas próprias crenças e adotar postura crítica em relação a elas e às suas ações, tanto na aprendizagem como no ensino de leitura.

Para a realização da pesquisa, utilizamos textos de campo para os relatos de experiência dos participantes, como a narrativa escrita, utilizada nesta dissertação como parte dos instrumentos de coleta de dados e, simultaneamente, como objeto de estudo, sendo analisada a partir da perspectiva da Pesquisa Narrativa desenvolvida por Connelly e Clandinin (2000), a qual discutiremos detalhadamente em nossa metodologia. A pesquisa narrativa leva ao questionamento do papel do pesquisador dentro do processo de coleta e análises dos dados, como discutem os autores: “... é importante pensar através de nossas pesquisas narrativas e nos tornarmos

conscientes autobiograficamente de nossas próprias reações ao nosso trabalho.”<sup>2</sup> (CONNELLY e CLANDININ, 2000, p. 46, tradução nossa).

É nossa intenção, nesta dissertação, dentre outros pontos, desenvolver uma reflexão em cima das crenças de alunos do curso de Licenciatura em Letras – Inglês, num contexto determinado de serem discentes e, simultaneamente, docentes no programa IsF.

Dessa forma, resumimos as principais razões pelas quais este trabalho tem relevância:

- a) Relaciona as crenças identificadas à formação de professores, fazendo uma reflexão sobre formação inicial e continuada;
- b) Identifica como acontece o ensino e aprendizagem da leitura em LI na realidade da Universidade Federal do Piauí, mais especificamente no contexto de IsF e na formação dos professores do curso de graduação Licenciatura em Língua Inglesa;
- c) Propõe uma reflexão sobre crenças e como essas devem ser trabalhadas e discutidas dentro da formação do professor, para que esse reconheça suas próprias crenças e como pode desenvolver suas ações a partir delas, de forma mais consciente e autônoma.

A reflexão proposta neste trabalho passa pela apresentação, na subseção a seguir, de relato da própria autora e pesquisadora<sup>3</sup>, refletindo suas crenças intrínsecas na posição de ex-aluna do mesmo curso de graduação em questão (apesar de mudanças no currículo), no auge do período de formação inicial, considerando a importância de uma maior consciência sobre seu próprio trabalho como pesquisadora e professora e principalmente sobre as crenças que a levaram às escolhas futuras em relação ao seu desenvolvimento profissional.

---

<sup>2</sup> “...is important [...] think through our narrative inquiries and become autobiographically conscious of our own reactions to our work.” (CONNELLY e CLANDININ, 2000, p. 46)

<sup>3</sup> O relato pessoal produzido indica motivações intrínsecas e pessoais para a escolha do tema desta pesquisa, situando o leitor na discussão inicial sobre crenças acerca da leitura. Indica, também, um estado inicial como pesquisadora ainda pouco provida de conhecimento metacognitivo sobre as próprias crenças, sem plena consciência de quais crenças apresentava e suas implicações na própria prática como educadora.

O relato pessoal a seguir traduz e prepara o leitor para a proposta de estudos do presente trabalho, pois carrega consigo memórias acompanhadas de elementos afetivos; apresentando, assim, crenças da autora e pesquisadora, que servirão de base para uma discussão futura e reflexão sobre o ensino, aprendizagem e valores dessas crenças dentro do trabalho em sala de aula, bem como dos participantes da pesquisa. Outra justificativa para a apresentação do relato pessoal que se segue, escrito pela autora em linguagem não acadêmica, é a de que o relato pessoal (através da narrativa escrita em primeira pessoa), dentro da presente pesquisa, é parte dos instrumentos de coleta de dados e também objeto de análise. Sendo a presente pesquisa um estudo que envolve a reflexão sobre formação inicial e continuada de professores, bem como uma escolha temática pessoal da professora pesquisadora, o relato que segue visa contribuir para a reflexão sobre crenças e (trans)formações, além da análise dos participantes. A narrativa não é considerada parte do *corpus* da pesquisa, porém, visa auxiliar na reflexão sobre crenças formadoras dos professores.

## **1.2 Relato da Pesquisadora<sup>4</sup>: Leituras e Crenças Formadoras**

Não tenho lembranças detalhadas da época em que fui alfabetizada, apenas *flashes* de uma biblioteca infantil bem estruturada e muito bonita que tocava “Aquarela” de Toquinho. Gosto de imaginar que tive um bom aprendizado no que diz respeito à leitura, pois hoje me considero bem articulada na leitura em “voz alta”, entonação, pausas e pronúncia correta das palavras.

Maiores lembranças me vêm quando tento retomar a 1ª série do ensino fundamental, a boa articulação posta em prática nos inúmeros pedidos dos professores pela leitura em voz alta para que os colegas acompanhassem ouvindo uns aos outros. Uma constante durante todo o ensino básico foi a utilização de textos literários nas provas, sendo que os mesmos dificilmente eram trabalhados em sala de aula de maneira mais proveitosa.

A leitura, para mim, era conceitualizada mais em seu caráter oral e de articulação, de início; e outras concepções foram surgindo ao longo do meu percurso e crescimento individual, mas sem qualquer ligação ou influência da escola ou de

---

<sup>4</sup> Relato desenvolvido como atividade da disciplina Leitura e Cognição, em 2015.1, ministrada pela Orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Beatriz Gama Rodrigues durante o Mestrado em Estudos da Linguagem – UFPI.

professores, até a universidade. Foi algo construído por mim, imagino. Na escola, a leitura era trabalhada na interpretação de textos e raramente com algum caráter crítico. Não havia estratégias conscientes de leitura utilizadas além das inferências e localização de informações específicas no texto, apenas a prática no sentido de ler um texto dado da maneira que melhor me ajudasse a compreendê-lo rapidamente para o desenvolvimento em tempo hábil das questões propostas que o seguiam. O processo da leitura em sala de aula se dava principalmente pelo modelo *bottom-up* (Goodman, 1967). Dessa forma não tínhamos, como alunos, participação mais ativa ou interativa na leitura, o que me fazia não gostar de ler na escola com o mesmo prazer que lia por lazer. Eu sofria com os chamados “paradidáticos”, leitura por imposição me travava a vontade de ler.

Já em casa não houve tanto incentivo direto, mas por muitas vezes eu observava minha mãe lendo livros diversos. Ela mantinha uma estante repleta deles: sobre religiões diversas, autoajuda, romances, etc. Em alguns momentos eu explorava a estante, e quando me deparava com uma capa interessante, por livre e espontânea animação eu lia, devorava algum livro. Era um prazer. Já na escola, sempre dei trabalho, embora sempre com boas notas, mesmo lendo “na marra”. Não era para mim prazeroso ter que ler o que pedia (e muitas vezes impunha) o professor.

Aos 11 anos, um marco no volume de leituras, conheci a série *Harry Potter*, a qual muito me agradou e agrada, embora na escola o volume continuasse o mesmo. Ainda hoje tenho desenvolvida certa aversão à literatura como disciplina escolar, pois de lá saíram a maior parte das famigeradas frases: “*Leiam livro X para nossa prova!*”.

O ensino de língua inglesa – a qual é interessante mencionar, pois é a língua de minha formação superior – se iniciou na 3ª série do ensino fundamental (atualmente denominado 4º ano), e me surpreendi com minha aparente facilidade para o conteúdo, o que me fez desenvolver afeição pela disciplina e, conseqüentemente professores que a ministravam. A leitura, porém, da mesma forma que a leitura em língua portuguesa, não era ensinada pelos professores de forma crítica. Os textos do livro didático eram apresentados como base para o ensino de uma gramática da língua inglesa, conjugações de verbos, e memorização e prática de exercícios com o uso de preposições, pronomes e outras classes sintáticas. Como sempre gostei da língua inglesa, as leituras nessa área se davam com músicas e livros de *Harry Potter* ainda não traduzidos para o português, ou seja, sempre fora de sala de aula, com mais



autonomia. Hoje possuo o *box* da série em inglês britânico, mas ainda não me propus a lê-los.

Quanto à leitura acadêmica em língua inglesa – durante o processo de formação inicial –, esta foi marcada por textos teóricos sobre estratégias de ensino e aprendizagem, etapas de aquisição de linguagem, textos gramaticais, textos com o fim de ensinar a produzir textos em inglês e textos literários clássicos. Consegui desenvolver pensamento crítico nesse período, quando tínhamos a oportunidade de discussões sobre teoria e prática do ensino e aprendizagem de línguas adicionais, correntes ideológicas, definições teóricas e caracterização de personagens literários.

Tive também a oportunidade de participar do Programa de Iniciação a Pesquisa Científica (PIBIC) junto à minha atual orientadora, programa no qual tive a oportunidade de refletir sobre a leitura de textos autênticos e sua utilização em sala de aula, através dos participantes de nossa pesquisa, que eram todos professores buscando por formação continuada em língua inglesa. Entendi, através do desenvolvimento de uma pesquisa de duração de 2 anos, a importância que os alunos desses professores davam ao contato com a língua de forma autêntica e contextualizada, diferente da tradicional leitura de textos para a crua aplicação de estratégias de leitura, sem discussão ou reflexão no tema, que, muito frequentemente, era de pouco interesse para os estudantes.

Em suma, a leitura para mim sempre se deu de forma mais prazerosa em momentos de lazer, mais que para fins acadêmicos. Talvez por conta disso eu me sinta defasada nesse aspecto, por ter tido pouco contato com obras pertinentes à minha área de conhecimento. Sempre considerei minha dificuldade maior no campo acadêmico o pouco volume de leituras, pois percebi que, nos momentos em que me propus a ler, conseguia fazer bons trabalhos e ter bom desempenho.

Pretendo, atualmente, aumentar consideravelmente esse volume de leituras, para isso serão necessárias bastante disciplina e uma desconstrução de crenças já bem cristalizadas (como: “Leitura exigida é chato”). A leitura faz parte integrante de nossa vida, sendo assim espero conseguir trazê-la como uma boa amiga e influência *“rather than an enemy”*<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> ...“ao invés de um inimigo” (tradução minha).

### 1.3 Reflexões Iniciais Sobre o Tema da Pesquisa

Segundo Barcelos (2007a; 2008), as pesquisas sobre crenças no Brasil iniciaram-se em meados dos anos 90 e desde então vêm multiplicando-se até os dias atuais, ao mesmo tempo em que se modificam com o passar do tempo, buscando apresentar resultados de crenças cada vez mais específicas em contextos de ensino e aprendizagem. A autora divide o período de pesquisas sobre crenças no Brasil em três momentos: inicial, de consolidação e de expansão, o último classificando o período atual de pesquisas realizadas. Também, em um de seus mais recentes apanhados de estudos feitos no Brasil, Barcelos (2008) estabelece *corpus* de vinte e uma pesquisas (entre teses e dissertações) para descrição histórica dos trabalhos sobre crenças, de 1994 até os dias atuais, como um de seus projetos para melhor divulgar estudos na área.

Através de uma discussão panorâmica dos estudos já realizados sobre crenças no Brasil, Barcelos (2007a; 2008) constata a importância dada ao tema crenças dentro da área de formação de professores, principalmente de escolas públicas, sendo a maior parte das pesquisas voltadas para esse aspecto. Também aponta a evolução das bases metodológicas desses pesquisadores ao longo dos 30 anos de estudos, com maior gama de instrumentos e métodos utilizados, traduzindo a complexidade que as crenças envolvem, não apenas no que concerne descrições simples e atribuição de julgamentos de valor positivo (correto) ou negativo (errado) às crenças encontradas.

Faz-se necessária também, segundo a autora, não só a consolidação e maior número de pesquisas sobre as crenças e suas influências na formação e ações de alunos e professores e outros sujeitos envolvidos no processo educacional (pais, diretores, coordenadores, etc.), mas também a divulgação dos trabalhos para a sociedade e para os participantes da pesquisa; e, além disso, a busca contínua pela discussão desses resultados com a comunidade envolvida no processo educacional (com palestras, grupos de reflexão), e por soluções dos problemas encontrados na pesquisa.

No tocante aos participantes envolvidos e temas escolhidos, a maior parte dos trabalhos sobre crenças por pesquisadores levantados por Barcelos (2007a; 2008) são estudos sobre o professor em serviço; assim, a autora levanta a necessidade de mais pesquisas com alunos universitários de inglês e outras línguas estrangeiras,

também chamando atenção para as crenças mais específicas. Dessa forma, se permitiria encontrar com maior frequência “regularidades” (respeitando o micro contexto de cada realidade) dentro de cada tema em evidência.

Partindo dessa discussão, sugerimos, pesquisadora e orientadora, o estudo sobre crenças em âmbito específico da leitura, uma das habilidades mais discutidas no cenário de ensino e aprendizagem de LE no Brasil, dadas as representações tácitas de alunos e professores de que o ensino e aprendizagem de LE deve objetivar primeiramente a aprovação em vestibular, através da leitura e interpretação de textos, principalmente no que diz respeito à LI, a qual focaremos no presente trabalho.

A partir desse panorama, temos que a reflexão sobre o tema de pesquisa envolveu fatores pessoais e profissionais da pesquisadora, bem como a necessidade de pesquisas mais específicas na área de estudos sobre crenças – como constatado por Barcelos (2007a, 2008) – e necessidades sociais e contextuais da comunidade do IsF na UFPI, dada a recente origem do programa nas universidades públicas federais e a crescente preocupação em compreender suas implicações para professores bolsistas, alunos e benefícios possíveis do programa para o desenvolvimento em LI e posterior possibilidade de interação e ampliação de projetos profissionais e científicos entre Brasil e outros países do mundo.

Assim, a pesquisa proposta reveste-se de caráter inédito no micro contexto apresentado, ao tempo em que busca também descrever os processos de ensino e aprendizagem do programa IsF, juntamente com a formação dos professores bolsistas envolvidos dentro da Universidade e de seu curso, integrando crenças dos mesmos participantes em dois diferentes e simultâneos contextos (professores em pré-serviço e em estágio). Para tanto, precisamos compreender a dinamicidade e complexidade entre contextos diversos, inseridos uns dentro de outros, ou interagindo entre si de diferentes formas, por vezes mais e por outras menos dependentes uns dos outros. Entretanto, permanece a importância de estudarmos os contextos nos quais nos inserimos e aprendemos ou ensinamos, a fim de buscar um processo de iluminar, enxergar conscientemente nosso processo de ensino e aprendizagem.

Como um desafio inerente às pesquisas envolvendo seres humanos, as categorias adotadas em nossa pesquisa foram necessárias em termos didáticos, não existindo, entretanto, em termos práticos. Não há forma de discernir o indivíduo professor em formação e professor em serviço, quando tratamos de um mesmo participante envolvido nas duas atividades profissionais simultaneamente. Dessa

forma, buscamos descrever as crenças de sujeitos não as separando em determinados contextos, mas discutindo, em seguida, como elas poderiam desenvolver-se em cada um deles, entendendo que o sujeito carrega em si diversos “eus”, e todos os contextos em que está inserido em sua vida influenciam na prática do indivíduo. Não há como separar, dentro de um mesmo indivíduo, o professor em formação do professor em estágio, o aluno de ensino básico do filho ou pai, de acordo com seu contexto familiar. Em resumo, o indivíduo é dotado de crenças as quais reúne durante toda sua existência, vivência e experiências, as quais o integram de forma a misturar todas essas crenças em um ser. Neste trabalho estudamos dois contextos, professor em pré-serviço e em estágio, simultaneamente; entendendo que há outras crenças que perpassam esses sujeitos, não dando, entretanto, por motivos de delimitação de estudo, foco a essas.

Holliday (1994) discute a importância dos contextos em níveis micro e macro, apontando a necessidade de não nos atermos a apenas um ou dois contextos, mas a maior parte dos envolvidos no processo, para que não se construa um entendimento tendencioso.

A sala de aula é o local onde acontecem a multiplicidade e complexidade de interação. Entretanto, devo argumentar que não é suficiente olhar apenas dentro da sala de aula para compreender essa interação. Ênfase dentro e *ao redor* da sala de aula porque pretendo preservar aquilo que lá acontece que seja influenciado por fatores na instituição educacional, no ambiente educacional e na sociedade mais amplos<sup>6</sup>. (HOLLIDAY, 1994, p. 11, tradução nossa)

Ou seja, além da visão recortada a níveis didáticos e de pesquisa, é necessário rompermos, sempre que possível, a barreira dos recortes mais limitados e estanques, para que se compreendam também os contextos macro envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Esse caminho nos será de grande valia ao pesquisarmos crenças de professores em duas instâncias diferentes (em pré-serviço e em estágio), pois mudando-se constantemente o foco contexto, objetivamos entender como se

---

<sup>6</sup> “The classroom is the place where the multiplicity and complexity of interaction [...] takes place. However, I shall argue that it is not sufficient to look only within the classroom to understand this interaction. I emphasize within and around the classroom because I wish to maintain that much of what goes on within the classroom is influenced by factors within the wider educational institution, the wider educational environment and the wider society.” (Holliday, 1994, p. 11)

desenvolvem as crenças, interações e ações desses sujeitos dentro de seu próprio processo. Assim, é necessário um olhar crítico para os diferentes contextos que perpassam a vida desses professores, iniciando pelo mais geral deles, a sociedade em si, passando pelo contexto “Ufpiano”, do curso de Letras – Inglês, até o programa IsF, sala de aula e, finalmente, experiências pessoais anteriores desses alunos, que possam vir a explicar, junto a outros dados, como pensam o ensino e aprendizagem de LI, por que o pensam, e no que esse pensar pode influenciar suas ações em determinadas instâncias desse ensino e aprendizagem.

Holliday (1994) também aponta a falta de informações sobre o que realmente ocorre dentro de sala de aula, e que por muitas vezes, os professores de língua inglesa utilizam-se de metodologias já prontas, vindas de outras culturas – as quais ele intitula BANA (Modelo Britânico, Australiano, Asiático e Norte Americano<sup>7</sup>, tradução nossa) – que não aquela em que ministram aulas, desenvolvendo um cenário por vezes problemático que acaba se perpetuando na troca constante de conhecimento. A partir da reflexão e necessidades práticas discutidas, pretendemos estender nosso estudo a diferentes contextos dentro do macrocontexto UFPI e IsF, a fim de estabelecer recortes que tentem explicitar nuances das crenças apresentadas pelos participantes, como se desenvolvem e de que forma podem modificar suas ações. Para isso, precisamos compreender o que são as crenças, ações, a cultura de ensinar e aprender e como chegamos a esses conceitos-base.

Dessa forma, esta dissertação estrutura-se na seguinte ordem: Capítulo 1, Introdução, momento em que apresentamos o objeto de estudo e problema de pesquisa, as perguntas norteadoras, justificativa e reflexões iniciais sobre o tema da pesquisa, bem como relato de experiência com leitura elaborado pela própria pesquisadora. Capítulo 2, ocasião em que discorremos sobre crenças, cultura de ensinar e cultura de aprender, contendo um percurso histórico-evolutivo na terminologia sobre crenças, a concepção sociocultural de crenças, o estudo de crenças e a formação de professores, a relação entre crenças e ações; e crenças existentes sobre leitura em língua inglesa. No Capítulo 3 apresentamos um panorama sobre leitura, discutindo a leitura no ensino e aprendizagem de LE, os principais modelos de leitura, passando pela leitura como processo interativo, crenças

---

<sup>7</sup> “British, Australasia and North American model.” (Holliday, 1994, p. 12)

relacionadas à leitura e suas implicações na prática de ensino e aprendizagem de línguas. Em seguida, no Capítulo 4, continuamos com os fundamentos metodológicos da pesquisa, expondo passos, procedimentos, instrumentos e contexto dos participantes da pesquisa. O Capítulo 5 destina-se aos resultados encontrados e, finalmente, no Capítulo 6 apresentamos nossas considerações finais sobre o estudo desenvolvido.

## **CAPÍTULO 2**

### **CULTURA DE ENSINAR, CULTURA DE APRENDER E CRENÇAS**

Neste capítulo, discutiremos o panorama dos estudos sobre crenças, a partir dos trabalhos e leituras sobre Feiman-Nemser & Floden (1986) e Almeida Filho (1993), precursores dos termos “cultura de ensinar” e “cultura de aprender”. Embora os termos não sejam de total relevância para a pesquisa em si, consideramos importante abordar brevemente a origem do estudo de crenças, com Barcelos (1995, 2000, 2001, 2007a, 2007b, 2008), a partir desse autor.

Assim, no início deste capítulo, buscaremos explicar e definir conceitos que antecederam e auxiliaram na construção do próprio conceito de crenças desenvolvido por Barcelos (1995, 2000, 2001; 2007a; 2008), fazendo um percurso evolutivo dos estudos sobre crenças e afins. Em seguida, discutiremos a relação entre crenças e ações e a concepção de crenças que adotaremos em nossa pesquisa. Continuamos nosso embasamento teórico com a relação entre crenças e a formação de professores. Finalmente discutimos as pesquisas sobre crenças relacionadas às línguas estrangeiras.

#### **2.1 Crenças: Um Percurso Histórico-Evolutivo**

O panorama da evolução do estudo sobre crenças é extenso, existem diferentes definições assumidas através das décadas de estudo do tema, bem como diferentes metodologias, terminologias e diferentes aspectos relacionados às crenças. Barcelos (2007b) afirma que:

O conceito de crenças é tão antigo quando nossa existência, pois desde que o homem começou a pensar ele passou a acreditar em algo. É um conceito complexo para o qual existem várias definições e diferentes termos [...]. (BARCELOS, 2007b, p. 5)

Assim como qualquer temática passiva de estudos em várias áreas do conhecimento, as crenças nem sempre carregaram o termo ou a definição que hoje conhecemos. Definições semelhantes à definição de crenças já foram utilizadas com diferentes termos, dentre os quais, cultura de ensinar e aprender, representações, filosofia de aprendizagem de línguas, conhecimento metacognitivo, etc.

Barcelos (1995), entretanto, adota as crenças como parte de um sistema maior, a cultura de aprender (Almeida Filho, 1993) e de ensinar, (Feiman-Nemser & Floden, 1986), que, por sua vez, encontram-se dentro de um conceito macro de cultura, definido por Jin e Cortazzi da seguinte forma: “Cultura pode ser definida como ‘padrões socialmente transmitidos de comportamento e interação’” (Jin e Cortazzi 1998, p. 98 *apud* Barcelos, 2008b, p. 2). Os padrões definidos pelos autores referem-se a quaisquer aspectos transmitidos socialmente, sejam eles, de etiqueta, crenças e mitos sobre âmbitos pessoal, profissional, emocional, entre outros.

Delimitando o escopo do conceito de cultura para o ensino e aprendizagem de línguas, Almeida Filho (1993) define a cultura de aprender como formas de estudar uma LE. A cultura de aprender, para o autor, consiste em um conhecimento intuitivo dos aprendizes, constituído por suas próprias crenças, mitos, posturas e pressupostos culturais de como aprender línguas.

Há ainda, dentro do contexto de sala de aula e paralelo aos conceitos de cultura de ensinar e de aprender, o conceito estabelecido por Rolim (1998), a cultura de avaliar, que se insere também no caso do professor. Na Fig. 1, a seguir, tentamos representar alguns dos elementos presentes dentro do conceito de cultura de ensinar, de aprender e de avaliar, que por sua vez encontram-se dentro de um macro contexto de cultura em sala de aula. É importante salientar que todos os elementos se interligam dentro do contexto que os contém e que há diversos elementos a serem considerados. O esquema mostrado na Fig. 1 será diferente para cada indivíduo dentro do processo específico que abordamos, o de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, pois cada um carrega suas próprias crenças, experiências, hábitos individuais. Em suma, cada indivíduo carrega sua própria “cultura”. Entretanto, o desenho também pode traduzir adequadamente a cultura como um coletivo, já que, segundo Barcelos (2008b), essa é construída coletivamente, e também ressignificada individualmente. Os termos mostrados na Fig. 1 contêm definições que influenciaram e/ou ajudaram a desenvolver o estudo das crenças como hoje as pesquisamos, juntamente com suas influências metodológicas, conceituais e instrumentais.

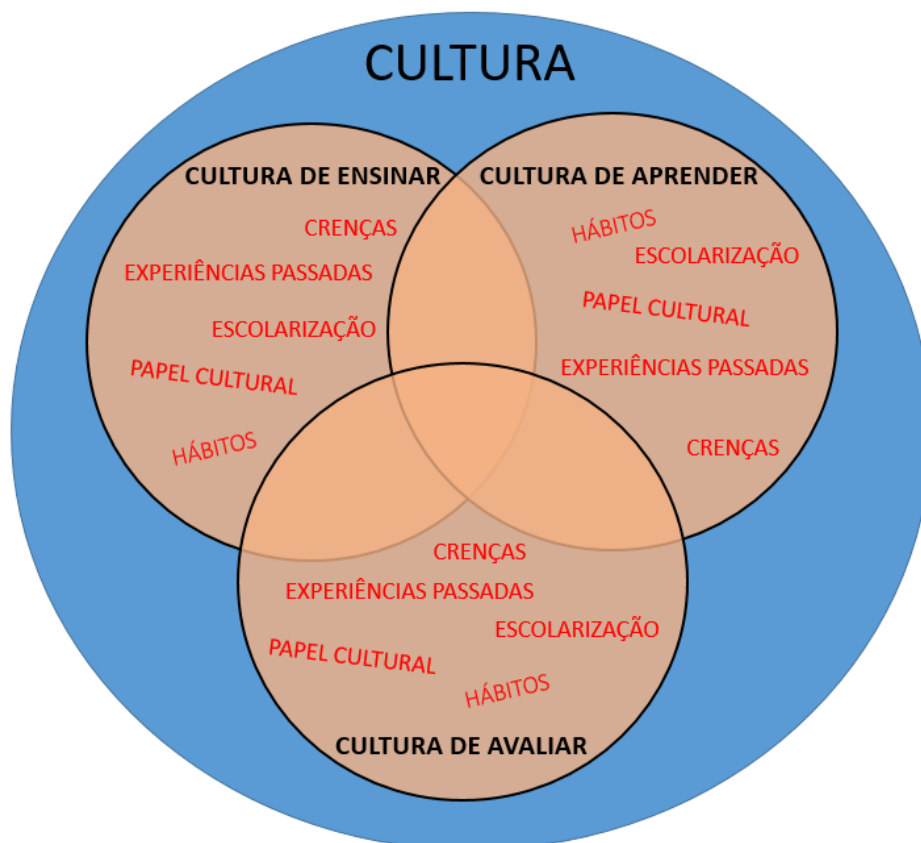
O termo *cultura de aprender* utilizado para o contexto da sala de aula – a qual segundo Barcelos (2008b) possui cultura própria – foi desenvolvido por Almeida Filho (1993) e discutido pela autora, que traz sua definição como:



Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio-econômico é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes. (BARCELOS, 1995, p. 40)

A *cultura de aprender* é tida como uma espécie de currículo oculto, devido à sua característica intuitiva, que faz com que o aluno e/ou professor não possua consciência sobre como essa cultura influencia no processo de ensino e aprendizagem.

Figura 1: Cultura, cultura de ensinar, de aprender e de avaliar



[Fonte: Autoral]

Entretanto, além da visão de crenças como conhecimentos intuitivos, existiram diferentes estudos, com diferentes metodologias e conceitos para as mesmas. A primeira abordagem caracterizava-se de forma mais tradicional, caminhando para os dias atuais com formatos mais sociais e complexos. Barcelos (2007b) divide em três os períodos da pesquisa sobre crenças no Brasil: de 1990 a 1995, o período inicial;

1996 a 2001, desenvolvimento e consolidação; e 2002 até os dias atuais, expansão. Cada período possui, segundo a autora, características diferentes, o início marcado pela dificuldade de desenvolver pesquisas na área, o segundo período, pelo foco em diferentes metodologias e participantes e em estudos sobre línguas estrangeiras, e o período mais atual, pela investigação de crenças cada vez mais específicas, como vocabulário, gramática, entre outras.

Durante as três épocas, Barcelos (2001) e Barcelos e Kalaja (2011) também fazem um apanhado das abordagens que mais foram difundidas tanto no Brasil como fora dele: são elas a Normativa, a Metacognitiva e a Contextual. As três possuem conceituações diferentes para o termo crenças, diferente utilização de instrumentos e metodologia, bem como carregam vantagens e desvantagens dependendo dos objetivos do pesquisador.

O estudo normativo sobre crenças tem, como característica marcante, a definição de crenças como ideias errôneas. Assim, como indica o próprio termo, na abordagem normativa percebemos estudos em que o pesquisador irá julgar correto ou incorreto o modo de pensar do aluno e/ou professor. Nessa abordagem também se utilizam questionários já estabelecidos pelo pesquisador antes mesmo do contato com os participantes, do tipo *Likert-scale*, com afirmações que levam alternativas do “concordo inteiramente” até o “discordo inteiramente”. Dentre os mais conhecidos está o questionário BALLI (*Beliefs about Language Learning Inventory*<sup>8</sup>) criado por Horwitz (1985) *apud* Barcelos (2000). Nele, o participante é “encaixado” em uma categoria e investigado, geralmente, como um aluno autônomo ou não autônomo, baseado em seus resultados. A pesquisa limitava-se e encontrava barreiras como a interpretação dos participantes, já que as crenças vinham construídas em frases pré-estabelecidos, ou seja, o pesquisador cria as categorias de crenças antes mesmo de analisar a realidade à qual é exposto.

Como vantagem, esse tipo de abordagem conta com a possibilidade de realizar estudos com grande quantidade de participantes. Entretanto, a desvantagem é que esse tipo de estudo geralmente não considera o contexto específico em que o participante se insere, trazendo como adequado ou inadequado seu comportamento

---

<sup>8</sup> Inventário de Crenças sobre Aprendizagem de Línguas (tradução nossa)

para uma aprendizagem autônoma, porém, sem explicitar muito bem sob qual perspectiva esse julgamento de valor é desenvolvido.

A abordagem metacognitiva, diferente da normativa, permite que em sua realização os participantes possam usar suas próprias palavras, dessa forma, não concebe ideias sobre o aluno previamente. Esse tipo de estudo é geralmente desenvolvido com aplicação de entrevistas, mas, assim como a abordagem normativa, também traduz as crenças como indicadores gerais de comportamentos futuros, sem considerar o contexto e as ações dos participantes. Também se assemelha à normativa quando considera as crenças ideias estáveis e estanques, quase sempre infalíveis.

Por último, a abordagem contextual busca se construir em meio às lacunas das duas abordagens anteriores, interligando alguns de seus pontos positivos, adicionando novos elementos, e descartando outros. Difere na metodologia, utilizando-se também dos instrumentos das outras abordagens, porém, adicionando observações, diários e estudos de caso. Isso faz com que a pesquisa contextual se adeque mais a uma pequena quantidade de participantes, visto que se constrói de forma mais trabalhosa e demorada, não sendo recomendada para estudos com muitos sujeitos, segundo Barcelos (2001).

O conceito de crenças na abordagem contextual desconsidera que as crenças sejam ideias errôneas, opiniões ou conhecimento metacognitivo. Para essa abordagem, não há estabilidade nas crenças, elas diferem para cada sujeito e desenvolvem-se e transformam-se de maneira complexa. Dependem do contexto em que se mostram, dessa forma, ligam-se com as ações dos participantes, ou seja, devem ser investigadas dentro de um contexto, enquanto os participantes “agem” ao aprender ou ensinar uma língua. Assim, a abordagem contextual tem como vantagem permitir um estudo mais sólido e detalhado, quando analisa não só afirmações dos alunos, mas suas ações dentro de sala de aula, a mudança de crenças, através de diversos instrumentos que permitem uma melhor descrição do fenômeno então visto como mais complexo e carente de investigações mais profundas.

A Tabela 1 abaixo é baseada na tabela desenvolvida por Barcelos (2001). Ela traz um resumo das três abordagens comumente utilizadas quando se trata de estudo de crenças.

Tabela 1: Características, vantagens e desvantagens das abordagens sobre crenças, segundo Barcelos (2001)

	<b>Normativa</b>	<b>Metacognitiva</b>	<b>Contextual</b>
<b>Metodologia</b>	Questionários tipo <i>Likert-scale</i>	Entrevistas	Observações, entrevistas, diários e estudos de caso
<b>Definição de crenças sobre aprendizagem de línguas</b>	Ideias pré-concebidas, concepções errôneas e opiniões.	Conhecimento metacognitivo: estável e as vezes falível.	Parte da cultura de aprender, representações de aprendizagem em determinada sociedade.
<b>Relação entre crenças e ações</b>	As crenças são bons indicadores do comportamento futuro dos alunos, sua disposição e sucesso.	As crenças são bons indicadores do comportamento futuro dos alunos, sua disposição e sucesso, embora admita-se a influência de outros fatores, como objetivos, por exemplo.	Crenças são específicas do contexto, ou seja, devem ser investigadas dentro do contexto de suas ações.
<b>Vantagens</b>	Permite que as crenças sejam investigadas com grandes amostras, em épocas diferentes e em vários contextos ao mesmo tempo.	Permite que os alunos usem suas próprias palavras, elaborem e reflitam sobre suas experiências de aprender.	Permite que as crenças sejam investigadas levando em consideração não só as próprias palavras dos alunos, mas também o contexto de suas ações
<b>Desvantagens</b>	Restringe a escolha dos participantes com um conjunto de afirmações predeterminadas pelo pesquisador.	As crenças são investigadas somente através das afirmações dos alunos (não há preocupação com a ação).	É mais adequada com pequeno número de participantes. Consome muito tempo.

O estudo sobre crenças na área da leitura em LI desenvolvido nesta dissertação tem como abordagem central a contextual, utiliza-se de instrumentos variados de obtenção de dados, e justifica-se pela limitada quantidade de participantes. Abordamos o conceito de crenças como uma concepção sociocultural, ou seja, desenvolvido e constantemente transformado social e culturalmente, e não como estrutura estanque ou estável. Nossa escolha terminológica e de conceituação para crenças durante o desenvolvimento desta pesquisa é a de que as crenças são

um construto contextual, ou seja, são parte da cultura de aprender, bem como representações de aprendizagem em determinada sociedade, ou, em nosso caso, de um determinado coletivo mais específico (professores do IsF da Universidade Federal do Piauí). Dessa forma, a abordagem contextual traz a base necessária para o desenvolvimento deste trabalho. Para continuarmos discutindo a abordagem contextual, base de nossa dissertação, precisamos compreender ainda a relação estabelecida entre crenças e ações.

## **2.2 A Relação Entre Crenças e Ações e a Concepção Sociocultural de Crenças**

Barcelos (1995, 2001) discute a importância de estudarmos as crenças e ações em conjunto, para que se compreenda melhor a relação entre esses dois conceitos na prática de ensino e aprendizagem de línguas:

A relação entre crenças sobre Aquisição de Segunda Língua (ASL) e comportamento, parecida com a discussão de crenças em geral, refere-se a como as crenças sobre ASL influenciam o comportamento dos alunos. Nesse caso, comportamento pode se referir a (a) abordagem geral dos alunos para aprender [...], e (b) as estratégias de aprendizagem de línguas que eles usam<sup>9</sup>. (BARCELOS, 2008c, p. 13, tradução nossa)

Para isso, a autora busca uma definição de ação que ultrapasse a barreira da dicotomia ação/pensamento, a qual foi encontrada nos estudos de Dewey (2016), colocando ação intrinsecamente ligada ao pensamento na construção de hábitos. Dewey (2016) influenciou diretamente o desenvolvimento dos estudos sobre formação de professores, utilizando dos conceitos de pensamento crítico e reflexivo, os quais levarão o professor ao hábito do comportamento reflexivo, o qual será de fato base para o reconhecimento e (trans)formação de crenças de forma consciente e justificada.

Barcelos (1995, 2001) indica que a maior dificuldade no estudo das crenças interligado às ações e comportamentos encontra-se no tempo que precisa ser

---

<sup>9</sup> “The relationship between beliefs about SLA and behaviour, similar to the discussion of beliefs in general, refers to how beliefs about SLA influence students’ behaviour. In this case, behaviour may refer to (a) students’ general approach to learning, [...] and (b) the language learning strategies they use” (Barcelos, 2008c)

dispensado a esse tipo de estudo, além da falta de dados suficientes para que possamos alegar a origem da relação de causa e consequência entre os dois conceitos, e o fato de essa suposta (porém provável) relação depender de vários fatores, como contextos, escolaridade, motivações intrínsecas, experiências anteriores, entre outros. Assim, a autora chamou atenção para a falta de estudos que interligassem ações e crenças, para que possamos obter dados suficientes que estabeleçam compreensão sobre a natureza dessa relação. Barcelos (2007a, 2007b), em seguida, corrobora a importância da abordagem interativa para o desenvolvimento de pesquisa envolvendo a relação entre crenças e ações, citando uma série de estudos que trazem ações e crenças correlacionadas.

Neste estudo, objetivamos, assim, realizar comparação entre crenças observadas e analisadas a partir de narrativas, com as ações próprias dos professores em sala de aula, buscando, através dos instrumentos de coleta de dados, uma associação que possa descrever como se constroem as crenças e dar pistas sobre como as mesmas poderão se reconstruir a partir de suas ações em sala de aula.

Assim, justifica-se a escolha também da abordagem citada por Barcelos (2001) como abordagem contextual, visto que apenas essa abordagem considera as ações como elemento importante no estudo das crenças, não ligando automaticamente o estudo de crenças como indicativo direto às ações futuras, mas considerando o estudo de crenças inserido dentro do contexto das ações desses sujeitos.

Em um de seus primeiros trabalhos sobre a cultura de ensinar e o estudo de crenças, Barcelos (1995), em sua dissertação de mestrado, tenta explicar sobre a sua natureza não estável e passível de mudanças:

A investigação das crenças se faz, quase sempre, através do relato escrito ou oral, dos alunos. Assim, por diversas razões o aluno pode dizer coisas que ouviu alguém dizer, que sabe serem "aceitáveis" atualmente, ou não dizer coisas que sabe não serem aconselháveis de se fazer hoje, embora ele continue fazendo. Ele também pode estar querendo manter a imagem de "bom aluno", ou, até de mau aluno perante seus professores, colegas e pesquisador. Isso tem a ver com o aspecto da organização social da escola e da sala de aula. (BARCELOS, 1995, p. 49)

Embora a autora revise sempre os próprios conceitos sobre crenças, Barcelos (1995, 2001, 2007a, 2008) sempre aborda sua natureza social, visto que o desenvolvimento do conceito de crenças, como discutido no percurso histórico-

evolutivo, perpassa características estáveis e pré-definidas, em seu início. A abordagem sobre crenças que adotamos nesta pesquisa (abordagem contextual), entretanto, aproxima-se mais de seu conceito mais fluido e menos estanque, traduzindo a complexidade e a quantidade avançada de fatores envolvidos no agir de acordo com as crenças. Cinco anos após o desenvolvimento de sua tese de mestrado, Barcelos prossegue com sua tese de doutorado, na qual também afirma que uma premissa central em seu estudo é a de que “as crenças são parte do nosso modo de interação em nosso ambiente<sup>10</sup>” (2000, p. 3-4, tradução nossa). Em seguida a autora discute mais especificamente sobre crenças em aprendizagem de línguas, explicando que “são definidas como conhecimentos e assumpções dos aprendizes sobre definições de línguas e de maneiras de aprender línguas<sup>11</sup>” (BARCELOS, 2000, p. 10, tradução nossa).

Em seu estudo direcionado em bases Deweyanas, com leituras de Holliday (1994), Barcelos (2000) afirma que as crenças serão sempre baseadas em contexto e experiência humana, e em sala de aula, essa cultura não seria diferente. Segundo ela, professores e alunos não podem ser tomados como sujeitos abstratos no processo de ensino e aprendizagem, mas sim, como seres cheios de propósitos e interpretações de si mesmos dentro de um grupo e das ações dos outros. Barcelos (2000) tenta argumentar em sua tese três premissas que se completam em uma espécie de movimento cíclico: alunos e professores lutam em sala de aula para terem suas identidades e crenças reconhecidas na interação que se dá em sala de aula, a identidade é construída na interação com os outros, e, finalmente, identidade, aprendizagem e crenças são três elementos inseparáveis.

Dessa forma, em suas revistas ao conceito de crenças, a autora reafirma suas características sociais, fluidas, sombrias, paradoxais, compreendendo que crenças se interligam a conceitos outros que de outros vieses mais tradicionais não estariam conectados. Assim, busca-se, com a concepção sociocultural de crenças trazida por Barcelos (1995, 2000, 2001, 2007a, 2008) e Barcelos e Kalaja (2011), seguir uma forma de pesquisa que considere aspectos mais amplos das crenças, diferenciando a pesquisa sobre crenças e a trazendo para um olhar aplicado, ao mesmo tempo em

---

<sup>10</sup> “... beliefs are part of our mode of interaction in our environment.” (Barcelos, 2000, p. 3-4)

<sup>11</sup> “... are defined as learners’ knowledge and cultural assumptions about definitions of language and ways of learning languages.” (Barcelos, 2000, p. 10)

que se faz menos determinista. Entendendo o conceito de diferentes formas, aplicamos instrumentos, compreendemos e utilizamos de metodologias, e analisamos dados de diferentes formas. Ao enxergarmos crenças como conceitos construídos social e culturalmente, nos afastamos do estudo mais normativo, comum nos primeiros estágios de pesquisa sobre crenças, no qual não se analisava a crença dentro de um contexto, mas completamente isolada dele. Os instrumentos de coleta de acordo com a concepção sociocultural de crenças, entretanto, buscam um olhar mais cuidadoso à realidade a qual se analisa, estabelecendo as crenças que encontram dentro daquela realidade determinada, para, em seguida, descrevê-las e tentar compreender como se desenvolvem.

De fato, o conceito de crenças no viés sociocultural parece ser relevante para Barcelos (2007b), quando discute em um de seus artigos a importância de estudarmos o conceito de mudança de crenças, fazendo um apanhado das pesquisas realizadas sobre esse processo. Compreendendo que a aprendizagem é mudança, ou seja, o processo de ensinar implica mudança, a autora argumenta que devemos estudar as crenças a partir desse viés que as considera como lugar inicial de onde nós sujeitos atuantes no processo de ensino e aprendizagem retiramos a base para iniciar essa mudança (BARCELOS, 2007b).

Entender crenças como um construto sociocultural nos permite analisá-las inseridas em um contexto único, já que sendo conceito social e cultural, muda em relação aos sujeitos, ao tempo em que é desenvolvida a pesquisa, ao lugar onde encontram-se os participantes, dentre outras muitas variáveis. Daí a importância de estudar crenças de forma contínua e aplicada a cada contexto específico, sendo que nenhuma pesquisa científica sobre crenças por um viés sociocultural visará pasteurização dos elementos estudados, mas, ao contrário, a descrição e explicação do que ocorre dentro do processo de construção e reconstrução desses elementos, sejam eles as próprias crenças, as identidades que por ela perpassam ou as ações desenvolvidas pelos sujeitos, pautadas em suas crenças.

Quando pensamos em crenças como construtos socioculturais, não nos restringimos à aplicação de questionários, nem enxergamos as crenças apenas como conhecimento metacognitivo, as vemos como inseridas e agentes nos contextos dos alunos. Dessa forma, cada pesquisa será diferente no sentido também da utilização de recursos para obtenção de dados, já que utiliza o que precisará para seu desenvolvimento. Sendo também uma concepção mais ampla, Barcelos (2000) afirma



que precisamos geralmente de observações em sala de aula, para que haja comparação de informações obtidas, e não apenas a determinação das crenças dos participantes, pois as ações também devem ser consideradas juntamente com as crenças, mesmo que esses dois conceitos se desenvolvam no indivíduo de forma não tão previsível aos olhos do pesquisador. (WOODS, 1997).

Dessa forma, escolhemos a perspectiva sociocultural por ser a que melhor se adequa à quantidade de participantes da pesquisa, apesar de prever uma metodologia mais demorada para obtenção e análise de dados. Adequa-se também à concepção de ensino e aprendizagem adotada pela pesquisadora, que se caracteriza socialmente dentro de cada contexto específico, de acordo com a perspectiva vygotskiana (VYGOTSKI, 1991) de formação social da mente.

Vygotski (1991), em sua obra sobre a formação da mente, discute aspectos dessa formação principalmente partindo do estágio infantil, trazendo conceitos que nos auxiliam a compreender o papel dos fatores externos no desenvolvimento humano. Podemos discutir sua teoria (que se volta essencialmente para características linguísticas e cognitivas) dentro do campo das crenças, fazendo um paralelo entre fala e atividade prática (discutidas pelo autor) com discurso metacognitivo e ações dos sujeitos. Em seu trabalho, Vygotski (1991) discorre sobre o desenvolvimento da fala na criança e de que forma acontece. O autor afirma que o momento de maior desenvolvimento intelectual do indivíduo ocorre quando fala e atividade prática convergem, ou seja, quando ao desenvolver uma atividade, o indivíduo esteja raciocinando e oralizando sobre a atividade em questão. Um exemplo prático citado pelo autor é a situação em que uma criança tenta resolver um problema prático de razoável dificuldade, e, enquanto tenta resolvê-lo, utiliza-se da fala, do diálogo consigo mesma. A fala, nesse caso, influencia no desenvolvimento da tarefa, assim, fala e atividade prática convergem, e há um maior desenvolvimento intelectual.

Quando fazemos um paralelo com discurso metacognitivo e ação, entendemos que os dois complementam-se e, quando convergem, dentro do entendimento do sujeito, podem indicar um maior autoconhecimento e consciência da existência de suas próprias crenças. Quando o sujeito discursa sobre seus processos de ensino e aprendizagem e estes convergem com suas ações em sala de aula, podemos compreender que há conformidade no que o sujeito fala de suas ações com suas ações em si, ou seja, há um maior grau de consciência sobre sua função no processo.

Quando Vygotski (1991) discute a interação social e a forma como ela modifica a atividade prática, o autor discute também o aspecto sociocultural que reside no ser humano, pois defende que a mente também se (re)faz de maneira social, ou seja, na interação consigo mesma, com outros e com o ambiente externo.

Acreditando que o ser humano age na natureza e que essa mudança e interação com o meio é essencial para seu próprio desenvolvimento, adotamos a concepção sociocultural, a que mais se encaixa em nossos estudos sobre formação, ensino, aprendizagem, leitura e crenças.

### **2.3 O Estudo de Crenças e a Formação de Professores**

Barcelos (2008b), ainda utilizando o termo cultura de aprender e de ensinar, atenta para a importância de entendermos que:

... o conhecimento das culturas de aprender e de ensinar é essencial, assim como o é conhecimento do conceito de cultura e, segundo, que professores e alunos devem se tornar interculturais e serem capazes não só de conhecer a respeito dessas culturas, mas também de dialogar e de se sensibilizar para as características das suas culturas de ensinar e as de seus colegas e da cultura de aprender dos alunos e vice-versa. (BARCELOS, 2008b, p.1)

O estudo de crenças aliado ao estudo sobre formação de professores vem sendo discutido nos últimos anos, principalmente em pesquisas no âmbito da Linguística Aplicada. A formação de professores perpassa o trabalho desenvolvido nesta dissertação, funcionando como justificativa, motivação e sugestão para pesquisas futuras. Liga-se também intimamente com as ações, às quais discutiremos no tópico a seguir.

Barcelos (2010) define a formação de professores como uma transformação ou reinvenção/reconstrução dos “eus”. A autora explica a importância de percebermos, como participantes do processo de ensino e aprendizagem, a formação como colaboração, e não como detenção de conhecimento por parte do formador; ratificando, assim, seu ponto de vista sociocultural sobre o processo de ensinar e de aprender, e apoiando que essa competência sociocultural deve ser uma ruptura com estruturas dominantes de poder. Para Barcelos (2010):

**A importância do estudo de crenças de professores se deve a sua relação com as decisões na prática docente**, bem como a sua influência no processo de ensino e aprendizagem de alunos e na aprendizagem do ensino de professores. (BARCELOS, 2010, p. 63, grifo nosso)

Além de influenciar o próprio aluno no processo de ensino e aprendizagem da língua, o professor também “age” e “decide agir” segundo suas crenças, as quais são construídas, negociadas, reafirmadas e/ou refutadas socialmente. Tenham as crenças um papel mais intuitivo ou mais consciente para o indivíduo, elas influenciam diretamente nas tomadas de decisões do professor em sala de aula.

Considerando que as crenças ligam-se às ações em sala de aula, as influenciando e também sendo por elas influenciadas, num movimento de (re)construções cíclicas, elas também ligam-se intimamente à formação do professor, seja ela inicial ou continuada, influenciando até mesmo o professor segundo sua própria formação acadêmica anterior à licenciatura.

Celani (2004) discorre sobre o sucesso dentro da temática de formação de professores críticos, o qual a autora afirma não mais depender da escolha da estabilidade, oposta à instabilidade explosiva, mas sim de um novo conceito: o de instabilidade “demarcada” (*bounded instability*), que ela explica ser um “equilíbrio” dos dois conceitos opostos anteriores. A autora instiga o leitor para a necessidade de mudança dos mapas mentais do professor formador, com a existência atual de novos alunos, novas tecnologias, novos recursos, enfim, novos tempos; ou seja, argumenta a favor de uma nova espécie de formação do professor dos novos tempos.

O olhar de Celani (2004) para um novo mundo dentro de sala de aula serve para que repensemos a escola, a universidade ou qualquer lugar voltado para a educação. Se mudaram os tempos, os mares, não podemos utilizar-nos dos mapas antigos, daí a necessidade de observarmos o novo cenário, analisarmos a realidade atual, para, então podermos construir novos mapas, novos conceitos, em um ritmo “supersônico” – como argumenta a autora – já que essa é a velocidade atual de mudanças e aprendizagens.

Se a aprendizagem atual, segundo Celani (2004), não se dá de forma unilateral, com o simples acúmulo de conteúdo, então a formação do professor deve ser repensada e reconstruída dentro da cultura da sala de aula. Cultura discutida pela autora:

[...] a natureza exata da cultura de uma sala de aula específica ou de outras culturas que a influenciaram, bem como as formas dessa influência, não são aspectos passíveis de generalização. **Poder-se-ia, talvez, generalizar, dizendo que cada sala de aula representa uma cultura própria e específica.** Daí o perigo de se falar em culturas nacionais. (CELANI, 2004, p. 35, grifo nosso)

Se cada sala de aula tem sua própria realidade, e cada indivíduo possui suas crenças, devemos repensar a formação do professor baseada em estudos que o façam refletir sobre suas crenças, dentro de sua realidade. Qualquer estudo fora de uma análise contextual pouco servirá a esse professor em sua formação, visto que o ensino, a aprendizagem e a educação pautam-se na mudança, e compreender como essas mudanças ocorrem, principalmente dentro de nossa própria realidade, é formar-se um professor mais (auto)crítico.

Este trabalho trás, assim, contribuições para a realidade do contexto no qual se realiza, para os professores que dele participaram, para os alunos, e, conseqüentemente, para o grupo na qual ele se inseriu, visando melhorar a formação dos participantes, no sentido de trazer à tona seu entendimento sobre as próprias crenças e observar mudanças e/ou permanências em suas ações e decisões em sala de aula.

## **2.4 Crenças Sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras**

Muitos são os autores que escrevem sobre o histórico das pesquisas sobre crenças no Brasil e no mundo. Barcelos (2000, 2001), Strutz (2012), Silva (2007), Lago, Oliveira e Borges (2007) e Garbuio (2005) são alguns dos pesquisadores que detalharam o panorama dos estudos de crenças e/ou pesquisaram eles mesmos as crenças em línguas estrangeiras, mais especificamente em LI.

As línguas estrangeiras foram inicialmente o foco dos estudos sobre crenças, os quais, segundo Barcelos (2000, 2001, 2008c), se iniciaram no exterior em meados da década de 1980 e no Brasil na década de 1990, vindo a consolidar-se apenas nos anos 2000. Desde então, o escopo das pesquisas sobre crenças vem crescendo gradativamente.

Strutz (2012), Lago, Oliveira e Borges (2007), Garbuio (2005), Reynaldi (1998) Fernandes (2010) discutem em seus trabalhos crenças de professores de língua

inglesa, em serviço, de diferentes origens – escolas públicas e privadas –, em níveis diferentes de educação – fundamental ou médio. Os estudos são voltados a crenças sobre o ensino e a aprendizagem da LI de forma geral, focando nos aspectos mais sobressalentes encontrados. Discutimos aqui alguns dos trabalhos voltados àquelas crenças que dizem respeito, dentro dos trabalhos dos autores citados, ao ensino e aprendizagem de leitura, em específico, na LI, considerando nossa conceituação de crenças, para este trabalho, dentro da abordagem contextual citada por Barcelos (2001): crenças são parte da cultura de aprender, representações de aprendizagem em determinada sociedade ou grupo de pessoas.

Para os professores de ensino médio em escola pública, participantes na pesquisa de Strutz (2012), por exemplo, existe a crença de que a leitura é uma habilidade importante no Ensino e Aprendizagem de LI. Lago, Oliveira e Borges (2007) trazem em seu trabalho crenças de uma professora de inglês que vislumbra a capacitação de seus alunos para o vestibular, e entende o papel do professor como um transmissor de conhecimentos. Para a participante desta pesquisa, o professor pode utilizar de recursos fora do material didático, como apostilas e textos avulsos, para atingir seus objetivos, e deve também enfatizar leitura para a repetição, com o objetivo de ensinar a oralidade para seus alunos.

Silva (2007) e Cruz, Lima e Fauazi (2012) também discutem crenças, no entanto, voltadas ao ensino e aprendizagem de língua inglesa a partir do ponto de vista e narrativas do aprendiz da língua. Silva (2007) traz em sua dissertação participantes de pesquisa ingressos no curso de letras inglês, ou seja, em pré-serviço. Segundo os participantes de sua pesquisa, a leitura faz-se importante no sentido de aprendizagem de gramática.

Cruz, Lima e Fauazi (2012), que pesquisaram aprendizes da língua inglesa, trazem à tona as crenças de seus sujeitos de pesquisa relacionadas aos papéis do professor e do aluno no ensino e aprendizagem de línguas. Na discussão dos dados, os autores pontuam que os aprendizes afirmam ser necessário a aprendizagem vinculada à diversão, como por exemplo na utilização de músicas em sala de aula. Essa é uma das crenças trazidas pelos alunos participantes na pesquisa dos autores, especificamente sobre o papel do professor na aprendizagem dos alunos. Para os alunos, a aula deve ter um caráter “divertido”. Essa crença é confirmada por Cruz, Lima e Fauazi (2012) como verdadeira:

Portanto, a crença de que aulas de línguas estrangeiras devem ser divertidas é verdadeira, assim como acreditar que toda forma de aprendizagem está diretamente relacionada a momentos de seriedade. (CRUZ, LIMA E FAUZI, 2012, p. 139)

Porém, ao final, os autores afirmam que apesar das narrativas observadas por eles tragam a importância do lúdico, não houve evidências, dentro da pesquisa desenvolvida por eles, de que essa ludicidade tenha estimulado uma postura autônoma nos alunos.

Um ponto que chama bastante atenção em relação ao que tentamos extrair dessas pesquisas em relação ao ensino e aprendizagem de leitura, especificamente, na LI, é o de que parece sempre haver uma comparação inconsciente, no discurso desses sujeitos, entre a oralidade e a leitura, em alguns casos a leitura “perde espaço” para o desenvolvimento da habilidade da fala (*speaking*) em sala de aula. Na pesquisa de Silva (2007), por exemplo, as crenças mostradas sobre leitura voltam-se especificamente à leitura como aprendizagem da gramática da língua. Já na pesquisa de Lago, Oliveira e Borges (2007), as crenças encontradas mostram que a leitura funciona como mero suporte de modelos pré-estabelecidos para o desenvolvimento da oralidade.

Em Garbuio (2005), com resultado similar a Cruz, Lima e Fauzi (2012), as crenças apontadas pelos pesquisadores entendem a leitura melhor aproveitada se desenvolvida como um *hobby*. Os professores analisados também relatam, em Garbuio (2005), que as atividades que menos fazem sucesso em sala de aula são aquelas relacionadas à leitura, afirmando que adolescentes e crianças não gostam de ler e que os textos dos livros didáticos disponíveis não são considerados atraentes por seus alunos. Entretanto, segundo os participantes, a exposição de modelos na lousa é considerada uma boa técnica para o ensino da oralidade em LI, bem como a memorização de diálogos, além de textos em pedaços, ficando a cargo do professor (ainda segundo as crenças relatadas) a responsabilidade de ser detentor de grande conteúdo de leitura.

Diferentes crenças perpassam o conceito de leitura e seu ensino e aprendizagem dentro de uma LE. Dessa forma, buscamos seguir sugestão de diversos autores, entre eles Silva (2007), que solicita mais estudos na área de crenças, voltados, entretanto para as crenças mais específicas, já que muitos estudos se desenvolvem de forma mais geral e ampla, por objetivos de captar maior

quantidade de crenças e com maior qualidade de aprofundamento nas crenças encontradas, dado que quase sempre a quantidade de sujeitos de pesquisa é limitada a poucos.

Cientes do desafio que cerca nosso estudo, seguimos para fundamentação teórica em leitura, no intuito de construir uma base de conhecimento para as crenças que possam vir a surgir sobre o tema, durante nossas análises.

### CAPÍTULO 3

## LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: (RE)CONSTRUÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS

Neste capítulo, fizemos um breve histórico dos principais modelos de leitura, visto que a leitura em LE será objeto de estudo dessa pesquisa. Iniciamos pela explanação sobre a leitura e suas implicações no ensino e aprendizagem de línguas, mais especificamente língua inglesa. Em seguida, traçamos alguns dos mais conhecidos modelos sobre leitura, discutindo a construção de vários modos de ler, passando pelos modelos tidos como pré interativos até os modelos interativos.

Para que possamos realizar um estudo de crenças sobre leitura em língua inglesa, precisamos discutir sobre como acontece a leitura em língua estrangeira, com influências da aprendizagem de leitura em língua materna, já que uma interfere diretamente na outra.

Brown (1994) discute que nos anos de 1970 as pesquisas sobre leitura em língua materna já se desenvolviam num ritmo razoável, buscando encontrar respostas para as dificuldades de algumas crianças em aprender a ler, por exemplo. Entretanto, as pesquisas sobre leitura em L2 (segunda língua) ou FL (*foreign language* ou língua estrangeira) eram quase inexistentes. A partir dos estudos de Goodman (1967), com a concepção de leitura *bottom-up*, e de outros autores, é que se iniciaram os estudos sobre a leitura em língua estrangeira.

### 3.1 A Leitura no Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa

Brown (1994) chama a atenção para as características da linguagem escrita em comparação à linguagem falada. São elas: permanência, tempo de processamento, distância, ortografia, complexidade, vocabulário e formalidade<sup>12</sup>. A língua escrita possui particularidades em relação à oralidade, e, segundo os autores, conhecer essas particularidades é de grande importância para o desenvolvimento das estratégias e técnicas utilizadas no processo de leitura.

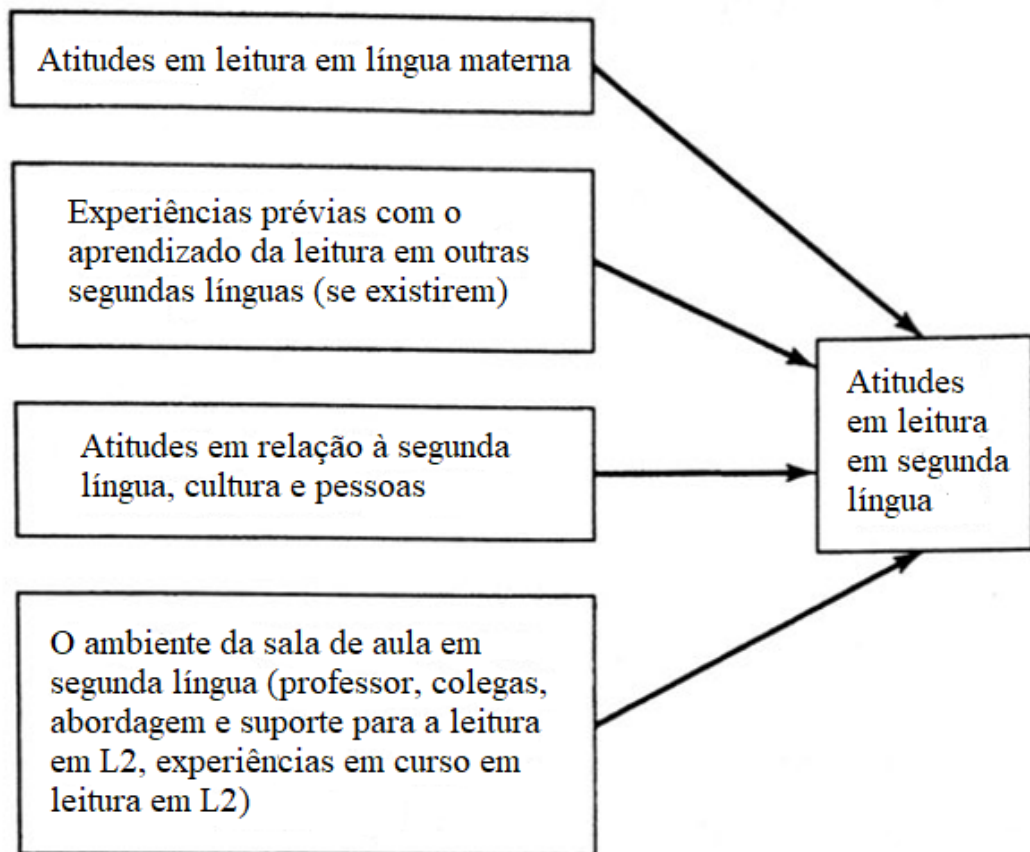
---

<sup>12</sup> Embora algumas das características citadas por Brown (1994) estejam em transformação, devido às pesquisas mais recentes sobre hipertextos e gêneros digitais, é importante entender as diferenças entre linguagem oral e escrita.



Bamford e Day (1998, p. 288) discutem a leitura em língua estrangeira, a qual denominam de L2, em relação às quatro fontes que acreditam ser as origens da atitude do indivíduo para com a leitura em uma segunda língua. De acordo com a Figura 2, são fatores que influenciam a leitura em segunda língua: a própria leitura em língua materna, as experiências prévias com outras segundas línguas, se houver, atitudes do indivíduo em relação à segunda língua, cultura e pessoas, e o ambiente em que esse indivíduo está aprendendo a leitura.

Figura 2: Modelo de aquisição e desenvolvimento de atitudes em leitura em segunda língua.



(BAMFORD e DAY, 1998, p. 23. Tradução nossa)

Sobre o primeiro fator determinante, as atitudes em relação à leitura em língua materna, os autores argumentam que o indivíduo é mais propício a encontrar na leitura em L2 uma atividade prazerosa, se essa já é uma experiência que ele vive na própria língua materna. Assim como, se o sujeito expressa atitudes negativas quanto à leitura em L1 (língua materna), também irá demonstrar conceitos negativos em relação à leitura em L2.

Da mesma forma, experiências anteriores com outras segundas línguas podem influenciar positivamente ou negativamente na aprendizagem de uma L2. Aquelas experiências que funcionaram tendem a ser mais consideradas, e as atitudes que não foram tão bem sucedidas são descartadas pelos aprendizes (BAMFORD E DAY, 1998, p. 24).

Sobre a atitude em relação à cultura, à língua e às pessoas falantes de uma determinada L2, os autores argumentam que é comum, em casos de ancestrais ou descendentes de um povo, os indivíduos tenderem a demonstrar maior motivação para aprender aquele idioma, sua cultura e conhecer seus costumes. Essas atitudes em relação à língua, ao povo e à cultura influenciam diretamente no desenvolvimento das atitudes em relação à leitura dessa língua (BAMFORD E DAY, 1998, p. 24). Finalmente, Bamford e Day (1998, p. 25) explicam que o ambiente da sala de aula e as atitudes do professor, bem como abordagens e estratégias de leitura utilizados, podem facilitar o desenvolvimento dos alunos no sentido de motivá-los em maior ou menor intensidade para a execução das tarefas voltadas à leitura.

O processo de ensino e aprendizagem de leitura em uma LE, dessa forma, perpassa inúmeros fatores, bem como a construção e transformações de crenças de um indivíduo em relação a leitura. Fatores tais como o conhecimento empírico de cada sujeito, suas experiências pessoais e profissionais em relação à leitura, a forma como esses indivíduos leem e conceituam a leitura, como acreditam que a leitura deve ser ensinada ou aprendida, são alguns dos fatores que influenciam nas ações desses sujeitos em relação à leitura.

A aquisição, o ensino e a aprendizagem de leitura são um desafio para a educação, seja em seu desenvolvimento em língua materna, seja em língua estrangeira. Dessa forma, independente da língua que se trabalhe, é necessário um trabalho com a leitura que a torne uma habilidade proficiente. Kato (1999, p. 6) chama atenção sobre a “excessiva preocupação com a escrita e a pouca atenção que se dá para o desenvolvimento da leitura” nas escolas, e afirma que o fracasso escolar é medido pelo desempenho na escrita. Percebemos claramente essa afirmação quando observamos o peso que carrega a pontuação do Exame Nacional do Ensino Médio, conhecido como ENEM, no que se refere à produção textual. Kato (1999) critica o privilégio às atividades de escrita em detrimento das atividades de leitura, e o posicionamento de professores e escolas que supõe que a recepção vem logo após a produção, ou seja, que o aluno após escrever é que aprenderá a ler. Se, entretanto,

a escrita precede a leitura, o que dizer de inúmeros proficientes em uma LE no tocante à leitura que não sabem escrever naquele mesmo idioma?

Smith (1928) defende que a leitura é um processo natural, e que os adultos o artificializam para as crianças, podendo tornar complexo um desenvolvimento que para elas pode ser naturalmente alcançado. Segundo o autor, quando a criança inicia sua compreensão do mundo, ela visualiza animais, por exemplo, e os categoriza, assim como poderia fazer com a leitura, já que livros e a escrita são elementos também mostrados a eles como parte de nosso mundo. Uma criança não sabe que a escrita é algo inventado. Dessa forma, ao decompor a leitura para tentar mostrá-la de maneira mais técnica, podemos confundir e até atrapalhar o desenvolvimento dessa criança, que aprenderia de forma mais natural se tratássemos a leitura como um processo natural de aquisição.

Surgem, então, diversas vertentes no tocante a de que forma a leitura deveria ser ensinada, tanto em língua materna como em língua estrangeira. Essas teorias passam pelos modelos de leitura e pelas definições de tipos de leitores. Assim, de acordo com cada objetivo (ou objetivos) de leitura, são estabelecidas por diversos autores as estratégias que possibilitem o desempenho voltado àquelas metas.

Kleiman (2001) discute a pesquisa e o ensino de leitura como essenciais no combate ao ensino baseado em crenças implícitas ao professor.

Se o professor não perceber a complexidade do processo de leitura, e da interação, ele estará, a maioria das vezes, ecoando acriticamente comentários alheios, sem conseguir implementar essa visão, verbalizando sem agir. [...] É na comparação que a opção consciente, com efeitos duradouros, originários na mudança de pressupostos, pode se dar. (KLEIMAN, 2001, p. 19)

Assim, é necessário conhecimento não apenas sobre os modelos teóricos, mas, como indica a autora, sobre as pesquisas na área, e, ademais, sobre as práticas de leitura dentro dos mais variados contextos, sendo o principal deles, o contexto do sujeito em questão, seja ele educador ou aprendiz. Kleiman (2001) indica os principais modelos de leitura vigentes, entre os mais recentes e mais antigos, os quais discutiremos e detalharemos na seção a seguir.

## 3.2 Modelos e Abordagens Sobre Leitura: Do Estruturalismo ao Dialogismo

As questões sobre língua e linguagem remontam desde o surgimento das primeiras sociedades, mas apenas nos anos 1920, com o estruturalismo linguístico de Saussure (2016), inicia-se a busca pela cientificidade nessa área. Dessa forma, os estudos linguísticos da época buscavam regularizar as línguas, trazendo modelos estanques e de sucesso ou insucesso na aprendizagem. Pesquisadores de diversas áreas versaram sobre leitura: Psicologia, Educação, Linguística, Filosofia, Psicolinguística, Sociolinguística, entre outras. Discutiremos, nesta seção, os principais modelos adotados ao longo das pesquisas sobre como ocorre o processo de leitura, bem como as definições para leitura utilizadas por esses autores, tais como, Kleiman (2000, 2001), Gough (1972), Goodman (1967), Carrel (1998), Smith (1928), Leffa (1996), Koch (2009, 2012) e outros.

### 3.2.1 A Leitura Unidirecional e os Modelos Pré-Interativos

Os modelos de leitura ligam-se diretamente com a forma como percebemos o desenvolvimento de seu processo. Para Leffa, “ler é, na sua essência, olhar uma coisa e ver outra” (1996, p. 2). Essa definição ampla dá espaço para inúmeras discussões e propostas mais específicas. Quando usamos elementos da realidade para chegar a outros elementos, segundo o autor, podemos ir por diferentes caminhos. E esses caminhos indicam os diferentes modelos, segundo Leffa (1996), a saber: a) Ler é extrair significado do texto; b) Ler é atribuir significado ao texto. Os dois modelos indicados por Leffa (1996) pertencem, respectivamente, a Gough (1972) e Goodman (1970), e são famosas por seus termos em inglês, *bottom-up* e *top-down*.

Gough (1972 *apud* Paz, s.a.) define a leitura como um processo mental sequencial ou serial, consistindo na decodificação da letra seguida da representação da palavra em fonemas, da leitura palavra por palavra, até chegar a um registro final, de forma técnica e estanque, separando processamentos de baixo nível e processamentos de alto nível. Sua construção de concepção de leitura e modelo de ocorrência da mesma ficou conhecida como *bottom-up* ou leitura ascendente, pois deposita no texto todo o significado existente. Nessa concepção, segundo Leffa (1996), o texto é tido como uma mina, da qual se extraem riquezas a serem exploradas

pelo leitor. Dessa forma, o leitor tem o papel de explorador, subordinado ao que o texto possui de informação, a compreensão sobe do texto até o leitor enquanto este o lê, decodificando letras seguidas de palavras, frases e parágrafos.

Coracini (2005) complementa:

... o leitor ou o observador (no caso das artes pictóricas) são verdadeiros espectadores em busca do sentido que se encontra, de forma imanente, no texto ou na obra em apreciação. As palavras, assim como as cores, as formas, os sinais, os gestos, os signos, enfim... carregariam um significado – aquele que a ele estaria inevitavelmente atrelado, independentemente de qualquer condição. Trata-se da visão essencialista da leitura: acredita-se na existência de uma essência e nossa tarefa seria a de buscá-la, resgatá-la, capturá-la. (CORACINI, 2005, p. 20)

Esse processo linear, entretanto, apesar de suas vantagens em capturar a complexidade de um segundo de leitura, mostra sérias limitações quando confrontadas com o papel do contexto e o conhecimento prévio em suas funções de desambiguar a leitura, ou seja, processos no sentido mais amplo e comparativo.

Goodman (1967, p. 126) sugere uma teoria sobre leitura tida como psicolinguística e como o oposto da proposta *bottom-up* ou ascendente. Segundo essa teoria, o leitor carrega consigo grande quantidade de conhecimento, expectativas, assumpções e questões, e, dado um entendimento básico do vocabulário, o leitor continua lendo à medida em que confirma ou refuta suas expectativas. Goodman (1967) descreve a leitura como um “jogo psicolinguístico de adivinhação”, no qual o leitor reconstrói uma mensagem que foi codificada por um escritor. Dessa forma, o leitor não precisa (e o leitor eficiente não o faz) utilizar todas as pistas textuais. Ler é, assim, atribuir significado ao texto. Quanto melhor o leitor é capaz de fazer predições corretas, menos confirmação através do texto ele precisará. Segundo Leffa (1996), o leitor passa a ser origem do significado. O texto é visto como uma série de lacunas, as quais serão preenchidas por ele segundo seu conhecimento e experiências, a leitura não mais é considerada como um processo linear. A compreensão começa não pelo texto, mas pela capacidade semântica do leitor e de como seu cérebro processa a informação nova de acordo com o contexto em que se encontra a palavra. Essa teoria é também conhecida como descendente, já que desce do leitor ao texto, e, através dela, Goodman (1967) tenta refutar a teoria limitada de que a leitura é um processo preciso e que envolve percepção e identificação exata de

letras, palavras e padrões silábicos. Sua intenção era também fazer do leitor um participante ativo no processo de leitura, fazendo e confirmando previsões, primariamente pelo seu conhecimento prévio de vários níveis linguísticos.

Kleiman (2000, p. 22) discute definições de leitura utilizadas em sala de aula pelo professor, indicando vantagens e desvantagens em cada uma delas dentro da noção pedagógica. São três definições que a autora traz: a) A leitura como decodificação; b) A leitura como avaliação e c) A integração numa concepção autoritária de leitura.

A primeira concepção, já discutida nesta seção, é vista pela autora como empobrecedora, pois dá lugar a leituras dispensáveis, propõe atividades que se compõem de uma série de automatismos e simples mapeamento do texto em busca de repetições do material já decodificado em uma pergunta de exercício.

A segunda, que entende a leitura como avaliação, leva o processo inteiro a se resumir apenas na leitura em voz alta, o que compromete seriamente carga cognitiva do aluno. É utilizada pelo professor com a justificativa de saber o quanto o aluno apreendeu da leitura, porém, é sabido que a leitura em voz alta pode exigir mais do aluno em termos de pronúncia e dialeto padrão, fazendo com que seu desempenho de compreensão do texto fique em segundo plano. Esse tipo de leitura, segundo Kleiman (2000), pode prejudicar inclusive a autoconfiança desse aluno, bem como a parte afetiva, quando utilizado de forma indiscriminada e sem objetivos claros.

A terceira concepção ilustrada por Kleiman (2000, p. 23) se entende como limitada a apenas uma maneira de abordar o texto e uma maneira de compreendê-lo, assim, existe uma falsa ideia de “interpretação autorizada” pelo professor ou pelo próprio texto, fazendo com que a leitura se desvirtue das contribuições do leitor e de suas experiências. Assim, a leitura serviria apenas como maneira de avaliar se a interpretação do aluno se encontra num grau de proximidade maior ou menos com a interpretação “autorizada”.

Modelos unilaterais como os aqui discutidos surgiram e continuam a ser estudados desde o início da pesquisa sobre leitura, para a compreensão e sistematização desse processo tão complexo. Entretanto, os modelos chamados não interativos ou pré-interativos receberam críticas sobre sua forma normativa de compreender a leitura, levando à necessidade de explorar-se novos modelos, que supririam dúvidas referentes ao processo de leitura e lacunas que as teorias unilaterais deixavam abertas. Para que se preencha as lacunas deixadas pelos

modelos unilaterais, faz-se necessário que se combine os modelos, de forma a fazer uso de cada um de acordo com o objetivo de leitura pretendido, assim, a leitura torna-se mais proficiente. A partir das críticas aos modelos unicamente unilaterais, surgiram os novos modelos interativos, discutidos por diversos autores pesquisadores na área de leitura, que abrangem uma noção de leitura mais eficaz, trazendo novos horizontes para a pesquisa e para a prática dessa habilidade.

### 3.2.2 Os Modelos Interativos e Pós-Modernos

Da necessidade de se compreender o processo de leitura e a partir das lacunas deixadas pelas teorias unilaterais ou não interativas, surgiram, no século 1970, as primeiras propostas de modelos interativos de teorias sobre leitura. Dentre os autores que defendem modelos interativos de leitura estão Kleiman (2000, 2001), Koch (2009, 2012) e Kato (1999), que faz uma releitura dos modelos descendentes de Goodman (1967) e Smith (1928). Além da visão interativa, também discutimos nesta seção algumas das visões pós-modernistas sobre a leitura, como a visão discursiva e a leitura integrada às tecnologias, com a interatividade tecnológica.

Kleiman (2001, p. 31) defende a interação aqui citada como o oposto dos modelos de processamento *bottom-up* e *top-down*. Não se refere à simples interação texto-leitor que leva aos modelos unidirecionais, mas vai além, estipulando uma inter-relação, sem hierarquias entre os elementos, dos níveis de conhecimento do indivíduo utilizados no processo da leitura. Assim, a leitura fluente em um texto defendida pela autora será aquela em que o sujeito consegue atingir com sucesso os níveis de conhecimento necessários para cada objetivo dentro da leitura estipulada. “Nos modelos interativos, ambos os tipos de processamento<sup>13</sup> se inter-relacionam no processo de acesso ao sentido.” (KLEIMAN, 2001, p. 31). Os níveis atingidos podem ser de origem ortográfica, sintático-semântica, pragmática, enciclopédica, dentre outros, e seriam acionados de acordo com a necessidade do leitor a cada momento de leitura. Cada sujeito utiliza-se de uma estrutura pertencente a si mesmo para a tentativa de compreensão de um texto.

Kamil e Samuels (1998) discutem alguns dos mais famosos modelos interativos, afirmando que qualquer estágio de conhecimento, independentemente de

---

<sup>13</sup> A autora refere-se aos processamentos *bottom-up* e *top-down*.

sua posição no processo de leitura, deve comunicar-se com outro estágio, resultando, assim, em uma leitura eficiente. Smith afirma que “tudo que sabemos é diretamente ou indiretamente relacionado a todo o resto<sup>14</sup>” (1928, p. 19, tradução nossa). Não há forma de pensar ou processar a leitura de forma estanque e unilateral ou sem interações mais complexas e em diferentes níveis e camadas de pensamento.

Smith (1928) argumenta que a leitura deve ser considerada como um processo natural e social, assim como qualquer atividade interativa do ser humano. Para Smith (1928),

[...] a leitura não pode ser separada do pensamento. Ler é uma atividade do pensamento. Não há diferenças entre leitura e qualquer outro tipo de pensamento, exceto o fato de que, com a leitura, o pensamento é colocado em um gênero por meio de um texto escrito. Leitura pode ser definida como pensamento estimulado e direcionado através da linguagem escrita<sup>15</sup>. (SMITH, 1928, p. 27, tradução nossa)

Apesar de Smith (1928) defender o movimento de predições sobre o texto escrito, ou o processamento conhecido como *top-down*, o autor também defende a interação com o texto, a partir de seus elementos gráficos e impressos. Dessa forma, entende-se que o autor busca uma definição interativa de leitura, uma leitura compreensiva e significativa.

Uma alternativa de modelo interativo sobre o processamento da leitura é a teoria de esquemas, discutida por Smith (1928), Carrel e Eisterhold (1998) e Kato (1999). A teoria de esquemas tem a ver com a atividade de categorização e é assim definida por Smith (1928):

Nossas teorias também contêm (ou podem construir) representações extensivas de padrões mais gerais ou regularidades que ocorrem em nossa experiência. Essas representações são metaforicamente chamadas de esquemas (ou ocasionalmente schemas ou schemata)<sup>16</sup>. (SMITH, 1928, p. 21, tradução nossa)

---

<sup>14</sup> “Everything that we know is directly or indirectly related to everything else”.

<sup>15</sup> “... Reading cannot be separated from thinking. Reading is a thought-full activity. There is no difference between reading and any other kind of thought, except that with reading, thought is engendered by a written text. Reading might be defined as thought stimulated and directed by written language.” (SMITH, 1928, p. 27)

<sup>16</sup> “Our theories also contain (or can construct) extensive representations of more general patterns or regularities that occur in our experience. These representations are metaphorically called schemes (or occasionally schemas or schemata)” (SMITH, 1928, p. 21)



Para Carrel e Eisterhold (1998) a *schema theory* ou teoria de esquemas é a formalização que se criou acerca do papel do conhecimento prévio na compreensão de uma língua. Ainda, segundo os autores, essa teoria tem como um de seus principais pilares a ideia de que texto, qualquer que seja ele, oral ou escrito, não carrega significado por si só. Kato (1999) afirma que cada Esquema é constituído de Subesquemas primitivos e que cada um desses pode se referir a partes linguísticas ou conceituais. Assim, os esquemas e subesquemas se organizam de formas sempre mutáveis e de acordo com os contextos estabelecidos para cada momento e objeto, ficando a cargo do leitor construir leituras eficientes a partir dos processamentos por ele escolhidos (lembrando que essa escolha pode ocorrer de maneira consciente ou inconsciente) em dada situação.

Carrel e Eisterhold (1998) afirmam que, “de acordo com a teoria de esquemas, um texto apenas oferece direções para ouvintes ou leitores sobre como eles deveriam retomar ou construir significado a partir de seu próprio conhecimento previamente adquirido.”<sup>17</sup> (Carrel e Eisterhold, 1998, p. 76, tradução nossa). De acordo com a teoria de esquemas, compreender um texto é um processo interativo entre o conhecimento prévio do leitor e o texto em si; e a leitura eficiente requer a habilidade de relacionar material textual ao conhecimento próprio. (Carrel e Eisterhold, 1998, p. 76).

A ativação de esquemas no processo de leitura aconteceria, então, de duas formas possíveis, segundo Kato (1999):

a) através do processamento *top-down* (do todo para as partes), isto é, de Esquemas em direção a seus Subesquemas, e b) através do processamento *bottom-up* (das partes para o todo), isto é, dos Subesquemas para os Esquemas. (KATO, 1990, p. 102)

O processamento *top-down*, segundo Kato (1999) é responsável pela ação de adivinhação a partir do texto. Enquanto que o processamento *bottom-up* se liga mais às informações oferecidas pelas pistas linguísticas e textuais, sendo responsável pela parte da confirmação, detalhamentos e revisões de leitura.

Essas estratégias utilizadas no desenvolvimento da leitura, ativadas de forma consciente ou inconsciente, cognitivas ou metacognitivas, continuam sendo

---

<sup>17</sup> “... according to schema theory, a text only provides directions for listeners or readers as to how they should retrieve or construct meaning from their own, previously acquired knowledge.” (CARREL e EISTERHOLD, 1998, p. 76)

estudadas por um viés atual sociolinguístico e pragmático, o que traz novos olhares ao processo da leitura, como o caso de Morgan e Green *apud* Kato (1999), que vão além do que pode significar o texto e de sua interação com o leitor, mas preocupam-se em discutir o que o autor quis dizer com o texto.

Em um viés pós-moderno, Coracini (2005) discute a leitura enquanto processo discursivo, baseada em autores da análise do discurso. Segundo a autora, na visão discursiva o olhar do leitor vem de dentro do próprio sujeito, impregnado por sua subjetividade, a qual é constituída no/do exterior, por sua historicidade. A subjetividade se refere às relações construídas socialmente em nossas vidas desde que nascemos. Assim, mesmo que conscientemente não nos apercebamos, o sujeito do inconsciente faz leituras e interpretações relacionando um texto a outros textos, discursos, imagens, entre outros. (Coracini, 2005, p. 23) Para Coracini (2005) a leitura discursiva chega a transgredir o texto, rompe sua linearidade, ainda que este siga convenções e se organize de forma predeterminada. O leitor discursivo toma caminhos transversais e a cada momento a leitura se faz diferente (Coracini, 2005, p. 24). Segundo a autora:

Não se trata mais de perseguir a unidade ilusória do texto, mas de amarrotá-lo, recortá-lo, pulverizá-lo, distribuí-lo segundo critérios que escapam ao nosso consciente, critérios construídos por nossa subjetividade, que produz incessantemente a si mesma. [...] **Na visão discursiva (...) não apenas o texto verbal, mas também a pintura, a música, a fotografia (que também são textos) serão sempre o resultado de uma rede constituída de fragmentos sempre vinculados à história e à ficção;** afinal, toda história (realidade) é sempre produto de interpretação e, portanto, de ficção (produto do trabalho da subjetividade que só existe inserida no seu momento histórico-social) e toda ficção, ancorada que está na realidade social do momento em que é produzida, é também história. **Da mesma maneira é a leitura, o olhar, a escuta: dispersão de fragmentos exteriores que constituem o interior e produzem sentido(s) como consequências das múltiplas e sucessivas identificações; estas, sabemos, decorrem do processo de integração do outro e da história** (memória do passado mais, ou menos, distante): o outro que constitui o Um ou o aparentemente Um. (CORACINI, 2005, p. 25, grifo nosso)

Assim, a autora discute que a compreensão do texto passa por conceitos bem mais complexos e não apenas de origens gráficas ou de pensamento individual do leitor no momento de suas predições, mas da subjetividade e da historicidade desse observador. A leitura então conta com elementos como a formação discursiva, ou seja,

regras tácitas ao indivíduo, que têm relação direta com sua identificação como parte de um determinado grupo social, num dado momento e em um determinado local.

Além das regras gráficas, de nível de sintaxe, semântica, morfologia; além do processamento *bottom-up* e das predições e hipóteses do leitor sobre o texto (*top-down*) existe ainda a condição social do indivíduo, ao que Coracini (2005) explica:

[...] não vemos ou não lemos o que queremos (de forma independente) a qualquer momento e em qualquer lugar, assim como não podemos dizer ou fazer o que quisermos em qualquer lugar e a qualquer momento: há regras, leis do momento que autorizam a produção de certos sentidos e não de outros [...]. (CORACINI, 2005, p. 27)

A autora finaliza afirmando que é o momento histórico-social que aponta para as leituras a serem realizadas, possíveis para um dado texto, e não apenas o texto em si ou apenas o leitor em si. E que “cada leitura realiza um corte da superfície aparentemente uma e homogênea do texto, corte que, como na cirurgia, é suturado a cada nova leitura, a cada momento em que o leitor produz sentido, interpreta, ou seja, traduz...” (Coracini, 2005, p. 33).

Essa visão corrobora a noção sociocultural de crenças, que não deixam de ser leituras ou representações sobre diferentes aspectos da experiência humana. As diferentes leituras de mundo e de textos são apontadas a partir de diferentes fatores, como tempo, local, grupo, pessoa, dentre outros.

Uma nova discussão sobre a leitura se faz presente na área das tecnologias, com o aparecimento dos hipertextos e livros eletrônicos. Com a navegação e a interatividade tecnológica, surgem os chamados multimeios ou a multimídia, que consistem na utilização de vários meios de comunicação, simultaneamente: jornal, vídeo, *internet*, áudio. Coracini (2005) denomina esse tipo de leitura como alinear, em cascata ou arborescente. Ocorre, assim, a fragmentação do que antes parecia ser uma unidade de texto.

Coracini (2005) pontua que a “nova” característica desse tipo de atividade de leitura é:

[...] a interatividade do leitor com a máquina e com o texto, de modo que caberá a ele montar, como lhe aprouver, o ‘seu’ texto, que será, na verdadeira acepção da palavra, [...] heterogêneo ou intertextual. (CORACINI, 2005, p. 35)

Coscarelli e Novais (2010), entretanto, trazem uma nova proposta da revisão do conceito de leitura, não apenas dos textos digitais, mas de todo texto escrito. Segundo as autoras, a leitura deve ser entendida como um sistema dinâmico, aberto, auto-organizado e não linear, e o leitor assume um papel de navegador, o qual era pouco explorado, por conta da limitação de acesso às informações, entre outros fatores:

O leitor é também navegador. Não que ele não fosse navegador antes, mas essa habilidade de procura e seleção de informações, tão imprescindível hoje nos ambientes digitais, era pouco explorada em ambientes escolares. O aluno, por razões diversas – entre as quais podemos citar a falta de acesso fácil às fontes de informação – costumava receber os textos em antologias, livros didáticos ou em páginas mimeografadas ou xerografadas e raramente era levado a uma farta biblioteca, onde poderia livremente buscar as informações de que precisava. (COSCARELLI E NOVAIS, 2010, p. 36)

Com acesso cada vez maior e mais rápido à internet e às informações, Coscarelli e Novais (2010) afirmam que o leitor hoje, em nossa realidade recente, navega o alto mar, ao invés das águas rasas que antes navegavam. Para as autoras, “a leitura não pode ser vista como uma atividade realizada apenas com elementos verbais e nem como uma atividade cujo resultado é sempre único e previsível” (COSCARELLI E NOVAIS, 2010, p. 41).

Muitas são as definições de leitura e leitor, e muitos os modelos sobre leitura, bem como estratégias e terminologias na área específica de estudo. Buscamos, entretanto, fazer um apanhado geral como base para as análises das narrativas dos participantes e das notas obtidas por observação de aulas. A partir de análises iniciais dos dados coletados e durante o desenvolvimento das mesmas será desenvolvido embasamento teórico paralelo e específico.

## CAPÍTULO 4

### FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Apresentamos neste capítulo todos os fundamentos que deram base à nossa metodologia de pesquisa. Entendemos inicialmente a importância da Pesquisa Narrativa para nosso estudo, discutida por Connelly e Clandinin (2000) em uma obra de subtítulo “Experiência e História em Pesquisa Qualitativa”. Dessa forma a Pesquisa Narrativa encontra-se essencialmente no campo da pesquisa qualitativa, indicando a preocupação da pesquisadora em analisar além dos aspectos de quantidade e de buscar uma reflexão em cima do estudo realizado. Consideramos, neste estudo, as experiências vividas pelos participantes da pesquisa, incluindo a própria pesquisadora.

A pesquisa narrativa, segundo Connelly e Clandinin (2000), caracteriza-se pelo estudo das experiências vividas, das histórias dos participantes, tentando não buscar uma postura formalista de definições ou descrições estanques, mas trazendo possibilidades de leituras para o que é mostrado em seus dados de coleta.

Menezes (2014), em sua dissertação baseada na metodologia e teoria da pesquisa narrativa, afirma que nela “o pesquisador pode assumir uma postura crítica, olhando não só o que visivelmente acontece, mas também a maneira pela qual os participantes interpretam a experiência vivida” (MENEZES, 2014, p. 50)

Segundo Connelly e Clandinin (2000), na tentativa de estabelecer algumas diferenças entre a pesquisa formalista e o pensamento narrativo, aquela estabelece de início uma teoria, enquanto esta inicia-se pela experiência. A pesquisa narrativa costuma iniciar-se com um relato pessoal do pesquisador, na demonstração de suas motivações e problemas de pesquisa. Isso, segundo os autores, é um movimento essencial na construção da pesquisa narrativa, pois faz parte do que eles denominam de “*puzzle*”, ou enigma, que são as indagações da pesquisa.

A partir da natureza contemporânea e essencialmente social da Pesquisa Narrativa, discutimos nesta seção os conceitos que perpassaram nossa análise, bem as categorias utilizadas no desenvolvimento de nosso estudo. São conceitos discutidos por Connelly e Clandinin (2000): a experiência, a mudança, a instabilidade e a continuidade.

Na introdução de sua obra, os autores apontam os principais influenciadores de seu estudo, dentre eles, filósofos, antropólogos e educadores. Como contribuição

de Dewey, os autores citam a utilização do termo “experiência”, transformado pelo educador, de um termo lugar comum, para um termo que nos permite compreender melhor a vida educacional. Dewey (1938) *apud* Connelly e Clandinin (2000), considera a experiência como pessoal e social, ou seja, os seres são individuais, mas não podem ser vistos apenas como indivíduos. Assim, podemos perceber as crenças, por exemplo, como individuais e simultaneamente coletivas, construídas em sociedade na interação com outros seres humanos.

Juntamente com a experiência, os autores trouxeram a noção de continuidade: experiências crescem de outras experiências, e experiências levam a outras experiências. Dessa forma, sempre há uma história, que está em constante mudança, transformando-se e encaminhando-se para um outro local.

Do antropólogo Geertz (1995) *apud* Connelly e Clandinin (2000), os autores utilizaram a noção de instabilidade e mudança. Muda não apenas o objeto estudado, como também o pesquisador. Dessa forma, em um estudo sobre crenças, (re)construções e (trans)formações das mesmas em professores de língua inglesa, há também que considerar a mudança e instabilidade também no pesquisador participante. Ao passo em que as mudanças no meio ocorrem, também ocorrem mudanças internas, seja qual for o ambiente, o objeto de estudo e o tempo em que se desenvolve uma mudança.

Podemos, a partir dessas contribuições, perceber o caráter mutável, contínuo e instável da pesquisa narrativa, pois o método, que é também objeto de estudo, provém essencialmente do ser humano, e, como tal, modifica-se a cada instante, bem como modifica o ambiente a sua volta, passando do individual para o coletivo social, e voltando novamente ao indivíduo de forma cíclica, mas transformadora, nunca igual ao que era antes.

Segundo Pacca e Villani (1990), “A construção de categorias para analisar as respostas dos estudantes [...] pode ser um processo sem fim.” (p. 136). Ainda segundo os autores, é sempre passível de ser melhorada a qualidade dos dados, e a análise, por melhor que tenha sido desenvolvida, nunca abrangerá todos os dados inteligíveis em determinada estrutura de categorias.

Partindo das noções de instabilidade, mudança, experiência e continuidade, nossa análise de dados ocorreu de forma simultânea com a utilização e explanação da metodologia, bem como com o engendramento de nossa teoria sobre crenças e

sobre leitura, visto que cada contexto específico trouxe necessidades de pesquisa específicas.

A partir dos objetivos geral e específicos de nossa pesquisa, buscamos descrever possíveis (trans)formações de crenças e nas crenças dos professores estudados, sempre categorizando essas crenças em grupos maiores e discutindo-as à luz dos conceitos de instabilidade, mudança, experiência e continuidade trazidos por Connelly e Clandinin (2000) dentro da Pesquisa Narrativa. Essas possíveis (trans)formações foram percebidas no período que compreendeu o início da coleta de dados (produção de narrativas) até o final do curso ministrado pelos professores participantes. O encontro que deu origem às produções das narrativas ocorreu em Abril de 2016, e as observações de aulas com anotações de campo ocorreram no período de Agosto a Novembro do mesmo ano.

Compreendemos que a pesquisa narrativa, para Connelly e Clandinin (2000), é uma forma de entender a experiência, e abrange os conceitos de mudança, instabilidade e continuidade de forma imbricada e indissolúvel. Devemos, então, desenvolver a pesquisa de caráter narrativo não como o entendimento de experiências como fins, mas como processos, os quais os autores chamam de *continuums*. O estudo narrativo nos traz a noção de milhares de “eus” (*milieus*) em interação, envolvendo as narrativas não apenas dos participantes envolvidos, mas do próprio pesquisador em ação, tornando a pesquisa uma colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um determinado tempo, dentro de um espaço ou uma série de espaços.

#### **4.1 O Contexto da Pesquisa**

Quando tratamos de pesquisas qualitativas, é imprescindível considerar o contexto em que a mesma se insere, sejam os participantes, seja o momento, seja a cultura e o local. Aguiar (2012, p. 22) aponta para a importância de se analisar a “interferência dos fatores socioculturais, pessoais e linguísticos no processo de ensino-aprendizagem” e que essa análise resulta em diferentes estilos e estratégias de ensino e de comunicação.

Brown (1994) *apud* Aguiar (2012) argumenta que:

[...] a cultura, como um conjunto integrado de comportamentos e formas de percepção, torna-se fundamental na aprendizagem de uma segunda língua, pois uma língua é parte de uma cultura e uma cultura é parte de uma língua; ambas são intrinsecamente interligadas e uma não pode ser separada da outra sem que as duas percam seu significado. (BROWN, 1994 *apud* AGUIAR, 2012, p.24)

Podemos falar, dessa forma, de cultura como um conceito inserido em contextos micro e macro. Seja a cultura de povos, cultura de grupos vastos ou cultura de grupos menores, haverá sempre um contexto envolvido a ser considerado, em um determinado espaço, dentro de um tempo estabelecido, com interações existentes e desenvolvidas de determinadas formas, em uma dada língua. As próximas seções, dessa forma, descreverão com detalhes o contexto de nossa pesquisa, delimitando-a no tempo e espaço, bem como suas relações em níveis micro cultural e macro cultural.

#### 4.1.1 A UFPI e o Programa ISF

A Universidade Federal do Piauí (UFPI) tem sede em Teresina e se estende por mais quatro *campi* dentro do estado: Parnaíba, Picos, Floriano e Bom Jesus. Foi fundada em 1971, após a fusão de diversas faculdades espalhadas pelo território e tem como Missão:

"Propiciar a elaboração, sistematização e socialização do conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico adequado ao saber contemporâneo e à realidade social, formando recursos que contribuam para o desenvolvimento econômico, político, social e cultural local, regional e nacional". (PDI – 2010/2014, p. 28)

Destacamos também como alguns dos objetivos essenciais da Universidade pontos que justificam a escolha de nosso problema de pesquisa e a importância de nosso estudo:

- a) estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- b) formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; [...]
- f) estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;



g) promover extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (PDI – 2010/2014, p. 29-30)

A estimulação do pensamento reflexivo, a colaboração para a formação contínua e o olhar para os problemas regionais e específicos de cada área de pesquisa perpassam todo nosso estudo, esclarecendo comportamentos e crenças importantes dentro do ensino e aprendizagem de LE.

No tocante às instituições públicas de cursos presenciais de ensino da cidade de Teresina, Universidade Federal forma dezenas de profissionais na área de letras estrangeiras anualmente, além da língua portuguesa e das Libras (Língua Brasileira de Sinais), que é o mais recente adicionado. Hoje o Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL) conta com os cursos de Francês, Português, Inglês e Libras. No tocante à Língua Inglesa, também existe na cidade de Teresina o curso da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), que forma novos professores a cada ano.

Buscamos, em nosso trabalho, analisar crenças no início da formação universitária. O curso de Licenciatura em Letras – Inglês, na modalidade integralmente presencial, existe apenas no Campus de Teresina, de todos os Campi da Universidade Federal do Piauí. Em outros Campi, o curso toma forma de habilitação para professores das redes públicas de estados que não possuem curso superior ou que lecionam em área diferente da sua formação, funcionando como uma medida emergencial dentro do ensino público, assim, encaixando-se na categoria de formação continuada. É o curso conhecido como PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

Nossa atenção voltou-se, entretanto, para aqueles que ainda serão professores, integrantes de uma formação de caráter inicial em licenciatura e com pouca experiência dentro de sala de aula, esse último aspecto sendo importante para a observação de comportamentos que acredita-se que ainda possam ser (re)pensados, moldados e transformados, dado o pouco tempo de ação em didática e ensino.

Dessa forma, o programa intitulado Idiomas sem Fronteiras (IsF) encaixa-se no que propomos para nossa pesquisa, sendo uma medida de incentivo à aprendizagem de línguas que utiliza de alunos dos cursos de licenciatura em língua estrangeira das

Universidades Federais no Brasil para ensinarem outros alunos das mesmas universidades.

O Programa **Idiomas sem Fronteiras (IsF)** foi elaborado com o objetivo de proporcionar oportunidades de acesso ao estudo dos idiomas estrangeiros para a comunidade acadêmica como base estruturante do processo de internacionalização das universidades brasileiras. Para atender tal demanda, suas ações incluem a oferta de cursos a distância e cursos presenciais, além da aplicação de testes de proficiência. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016)

A proposta do programa visa “propiciar uma mudança abrangente e estruturante no ensino de idiomas estrangeiros nas universidades do País”. Entretanto, o objetivo inicial do programa não contemplava o aspecto do ensino e dos professores diretamente, apenas buscava incentivar a aprendizagem em LE para fins de pontes com outros países e pesquisas acadêmicas em áreas de interesse.

Segundo a própria fonte de informação do governo, “o **Idiomas sem Fronteiras - Inglês** surgiu para atender a demandas do programa Ciência sem Fronteiras e outros programas de intercâmbio governamentais” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016). Assim, o foco recaía inicialmente sobre os alunos interessados em aprender uma língua estrangeira para que pudessem ter bom desempenho em programas de mobilidade internacional, principalmente o programa criado pelo próprio governo, intitulado Ciências sem Fronteiras.

Por conta de a língua inglesa ser a única língua considerada inicialmente, o programa ficou conhecido popularmente como Inglês sem Fronteiras, e após discussões e reuniões em todo o território brasileiro durante o ano de 2012, em 18 de Dezembro do mesmo ano foi assinada a portaria que permitia o lançamento oficial do programa. 14 de Janeiro de 2013 foi a data do primeiro edital para a aplicação do exame TOEFL ITP para os alunos interessados no Ciência sem Fronteiras. Esse exame marca a proficiência do aluno em LI numa escala de pontuação até 677 pontos. Por ser um exame internacionalmente reconhecido, é considerado válido para vários programas de mobilidade internacional.

Após o início das aplicações de exames, a consolidação do programa por todo o território nacional nas universidades federais durante o ano de 2013 foi marcada pelo surgimento dos núcleos responsáveis pelo Idiomas sem Fronteiras em cada polo existente, os NuLi, juntamente com os Centros Aplicadores.

Finalmente em 2014 iniciaram-se as primeiras aulas presenciais de língua inglesa nos polos, com turmas determinadas a partir da necessidade de cada Campus. É possível identificar, no IsF da Universidade Federal do Piauí, grande variedade de turmas com objetivos específicos para a aprendizagem da língua inglesa. Há turmas de LI para conversação, leitura acadêmica, escrita e com temáticas específicas, como o caso da turma intitulada *English Practice – Interactions and Games*, que utiliza do “*gamefication*” (método de ensino de língua que se utiliza do *design* e mecanismos dos jogos).

Além dos benefícios para os alunos, com a aprendizagem da LE para participação no CsF, adicionalmente beneficiavam-se os alunos dos cursos de licenciatura em língua inglesa, pois os mesmos começaram a, antes mesmo de concluírem sua formação inicial, poder conhecer a realidade de professores e estagiar dentro da própria universidade. Estágio que se concretiza na produção, pelos professores, de planos de aula baseados nos planos do curso IsF, bem como na produção própria de material para o desenvolvimento das atividades em sala de aula. Dessa forma, os professores passam por um processo de certa autonomia no tocante à produção intelectual de material didático, bem como na elaboração de planos, sob a supervisão dos coordenadores do programa.

As seleções para professor acontecem, atualmente, dentro do próprio NuLi de cada polo, e utilizam como um dos critérios o desempenho no exame TOEFL ITP e o sistema de ofertas permite autonomia a cada NuLi, desde que se concretizem matrículas suficientes para o fechamento das turmas. O sucesso do programa depende da quantidade de alunos interessados em matricular-se nos cursos disponíveis, e vem crescendo desde 2014 em todo o país, visto que em 2017 o programa conta com um total de seis idiomas, incluindo a LI, anteriormente a única ensinada.

Entende-se, portanto, que o programa satisfaz demandas de aprendizagem de diversas línguas: Francês, Espanhol, Inglês, Italiano, Alemão e Japonês (no Piauí, há ofertas, até o presente momento, de Inglês, Francês e Português como Língua Estrangeira). Isso pode ser explicado pela necessidade do Brasil de expandir suas relações com países que trabalham com pesquisas de ponta em diversas áreas de interesse tecnológico, e incentivar os estudantes brasileiros e voltarem para o país de origem com suas contribuições intelectuais.

Dentro do contexto da Universidade Federal do Piauí, o programa contou, até o momento de nossa pesquisa, com seis (6) ofertas de cursos simultâneos diversos, com procura elevada por parte dos alunos, no auge das ações do programa Ciências sem Fronteiras. Em relação aos profissionais, o IsF contou, no ano de 2016 (período de nossa coleta de dados), com seis professores de LI, alunos regulares do curso de Licenciatura em Letras – Inglês, presencial e integral, de diferentes períodos, caracterizados na seção que segue, de forma a detalhar as especificidades dentro do contexto estudado.

Todos os professores envolvidos foram selecionados como bolsistas do IsF a partir de suas notas, que se destacaram no teste TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*<sup>18</sup>), oferecido gratuitamente pelo governo aos alunos de universidades públicas, como incentivo à aprendizagem da LI para fins profissionais e desenvolvimento das tecnologias e pesquisas acadêmicas e científicas no país.

Os professores passam então por um treinamento, após o processo de seleção, para ministrar aulas para o programa, frequentando também reuniões pedagógicas frequentes com os coordenadores do IsF, durante o desenvolvimento de suas aulas. O acompanhamento constante dos coordenadores é parte do processo de apoio professores no desenvolvimento de suas atividades, bem como na resolução dos problemas práticos passíveis de ocorrer ao longo dos cursos, visto que, mesmo atuando como professores em estágio, são ainda professores em formação inicial.

Observamos, no decorrer do desenvolvimento e observação das aulas, que os professores do programa contam com acompanhamento não apenas dos coordenadores e professores da Universidade Federal do Piauí envolvidos no programa IsF, mas também dos chamados ETAs – *English Teacher Assistants* (assistentes de professor de inglês). Esses assistentes são cidadãos americanos participantes do programa Fulbright em associação com as universidades federais no Brasil, e trabalham em conjunto com os professores da universidade na formação linguística dos alunos de Licenciatura em Língua e Literatura Inglesa. Esses assistentes auxiliam também os professores atuantes no IsF em suas atividades em sala de aula, bem como em diversas atividades extras em seu campus de atuação. Alguns exemplos são atividades essencialmente culturais, durante as quais ETAs

---

<sup>18</sup> Teste de inglês como língua estrangeira. (Tradução própria)

buscam discutir aspectos de sua própria cultura, em um paralelo com a cultura brasileira, a fim de enriquecer conhecimentos não apenas relacionados à língua, mas também culturais. Os encontros culturais são promovidos pelos próprios ETAs, através de contato com o público via redes sociais virtuais ou comunicados passados pelos professores do curso de Licenciatura em Língua Inglesa. Geralmente envolvem público de toda a universidade, não se restringindo apenas aos alunos de Letras – Inglês, podendo também ser eventos abertos à participação da comunidade e egressos do curso de língua inglesa em busca de formação continuada e cultural.

#### **4.1.2 Os Participantes: Caracterizando e Conhecendo**

Foram inicialmente escolhidos quatro de seis professores do programa IsF, utilizando-se o critério de inclusão do tipo de turmas às quais ministravam aulas. Sendo nossa pesquisa voltada às crenças sobre ensino e aprendizagem de leitura em língua estrangeira, buscamos elegibilidade naqueles professores que trabalhavam com turmas voltadas à leitura em LI. Os dois professores não selecionados ministravam aulas para conversação e *gamification* em língua estrangeira, respectivamente, não satisfazendo critérios de inclusão na pesquisa.

Dado o tempo limitado de pesquisa, seu caráter eminentemente qualitativo e a proposta de acompanhamento da pesquisadora às aulas durante os dois meses de sua execução – para fins de imersão no ambiente de trabalho desses professores e apreensão de suas ações de maneira mais holística – foi necessário também que se escolhesse número limitado de participantes.

Determinamos, para os participantes, nomes fictícios para proteção de imagem e dos dados coletados. Nos referimos aos professores, durante o trabalho, como Carlos, Maria, Jean e Hélio. Apesar de possuírem faixa etária bastante aproximada entre si, os professores somavam diferente tempo de experiência no programa IsF.

A professora Maria, aos 19 anos de idade, contava com apenas dois meses de estágio no programa, e cursava seu 4º período, de um total de oito aproximados para o curso de Letras – Inglês. O professor Carlos, aos 20 anos de idade, cursava o 6º período, encontrando-se na fase de conclusão do currículo teórico e iniciando disciplinas de prática didática em seu curso. Também contava com maior tempo de experiência no programa IsF, treze meses. Os professores Jean e Hélio, ambos aos

20 anos de idade, cursavam o 4º período do curso de Letras – Inglês, com experiência respectiva de seis meses e onze meses.

No decorrer do desenvolvimento da pesquisa, entretanto, um dos participantes, Jean, por questões pessoais, deixou o quadro de professores do programa Idiomas sem Fronteiras, impossibilitando, dessa forma, coleta de dados referente à observação de aulas. Outro participante, Hélio, também não pode ser observado em sala de aula, por conta de limitações de prazo da pesquisa em relação à quantidade de tempo que o acompanhamento do curso demandava (em média dois meses, com observações de aulas semanais). Segue abaixo tabela com informações relevantes sobre os participantes da pesquisa, para o contexto que consideramos, a saber, segundo semestre de 2016.

Considerando que nossa pesquisa buscou descrever possíveis mudanças e (re)construções nas crenças de professores, as narrativas dos participantes Jean e Hélio não foram consideradas para a análise comparativa com as ações, visto que não foi possível a observação de aulas para uma visão mais ampla da didática desses professores. Dessa forma, para o momento posterior de observação de aulas, apenas analisamos os professores Carlos e Maria.

Entretanto, poderemos utilizar-nos de suas narrativas no sentido de identificar as crenças (ou grupos de crenças) existentes a partir de seus textos, visto que, como participantes do contexto professores do IsF da Universidade Federal do Piauí, suas crenças corroboram o conceito de coletividade, de cultura de ensinar e aprender, sendo individuais, porém, trabalhando em um sentido coletivo, juntamente com as crenças dos demais professores do projeto IsF.

Tabela 2: Informações sobre os participantes da Pesquisa

<b>PROFESSOR</b>	<b>IDADE</b>	<b>TEMPO IsF</b>	<b>PERÍODO NO CURSO</b>
<b>Maria</b>	19	2 meses	4º período
<b>Carlos</b>	20	13 meses	6º período
<b>Jean</b>	20	6 meses	4º período
<b>Hélio</b>	20	11 meses	4º período

[Fonte: Autoral]

Descritos e caracterizados os participantes de nossa pesquisa, bem como o tipo de participação que têm em cada uma das etapas de coleta de dados,

descrevemos, na seção que segue, quais instrumentos e procedimentos foram utilizados para a mesma, e de que forma foram desenvolvidos, bem como as justificativas para a utilização dos mesmos.

#### **4.2 Instrumentos e Procedimentos Para a Coleta de Dados**

Houve grande preocupação, na presente pesquisa, de se utilizar instrumentos adequados ao contexto dos participantes e ao estudo de crenças, bem como ao estudo sobre formação de professores e pesquisa sobre leitura. Dessa forma, os instrumentos que utilizamos buscamos integrar-se de maneira a associar-se para uma melhor apreensão dos dados, de forma a potencializar a análise dos mesmos.

A escrita narrativa foi selecionada, sobre outros tipos de instrumentos anteriormente utilizados no estudo de crenças, por se alinhar com os objetivos pretendidos pela pesquisadora, bem como por ser uma abordagem de pesquisa condizente com a nossa noção de crenças como construto sócio cultural e contextual, segundo Barcelos (2001).

Victori (1999) *apud* Barcelos (2008c) explica que um dos obstáculos na utilização de modelos convencionais, ou fechados, de instrumentos para coleta de dados, como os questionários semiabertos, por exemplo, recai na interpretação dos participantes da pergunta do pesquisador, que pode ocorrer de maneira diferente do que o mesmo pretendia. Como solução para esse problema, a autora sugere triangulação de dados entre instrumentos mais estruturados e menos estruturados, bem como a observação de aulas. Também explica que a escolha de instrumentos para uma pesquisa depende diretamente dos objetivos da pesquisa e da quantidade de dados a serem coletados. Dessa forma, buscamos utilizar-nos de instrumentos não convencionais no estudo das crenças do presente trabalho, e a escrita narrativa conseguiu satisfazer em grande parte as necessidades advindas de nossos objetivos de pesquisa, bem como de nossa conceituação sociocultural de crenças.

Em alinhamento à nossa concepção sociocultural de crenças, ou seja, a ideia de que as crenças são representações de aprendizagem de uma determinada sociedade ou grupo social, pretendemos, ao escolher utilizar os instrumentos da narrativa (considerados mais relevantes para nossa pesquisa), investigar as crenças não num conjunto já delimitado de opções pela própria pesquisadora, mas sim dentro do contexto selecionado para análise. Esse tipo de análise requer instrumentos em

acordo com a realidade do grupo social, bem como alinhado com nossa ideia sobre crenças, e a pesquisa narrativa atende às necessidades da pesquisa aprofundada e reflexiva que buscamos neste trabalho.

Por tratar-se de uma pesquisa que busca, entre outros objetivos, em suas considerações finais, uma reflexão, seguida de retorno ao professor de resultados parciais (considerando que as pesquisas se reconstróem ao longo do tempo e nunca estagnam), percebemos a importância de ligar à nossa metodologia aspectos de pesquisa etnográfica, bem como conceitos ligados à formação do professor, seja ela inicial ou continuada. A pesquisa narrativa consegue abranger conceitos de diversas áreas, trazendo uma noção de maior completude, dentro das limitações didáticas que qualquer tipo de pesquisa traz.

Justificada nossa escolha dos instrumentos para a coleta de dados, explicamos em seguida como se desmembraram os instrumentos e procedimentos, em ordem cronológica, da referida coleta:

- Narrativas Escritas

Inicialmente, com o auxílio da professora orientadora desta pesquisa, foram pensados encontros em grupo de estudos com os participantes, de forma a facilitar a mediação com os professores participantes, bem como introduzir discussões sobre a temática de leitura em LE, com o objetivo de coletar as narrativas iniciais dos participantes. O contato inicial foi de relevante importância à medida em que introduziu os pretendidos participantes da pesquisa à pesquisadora, estabelecendo contato para a tentativa de observação de aulas e coleta das narrativas, bem como as próprias discussões em grupo de estudo sobre leitura e aquisição de leitura em LE.

O primeiro encontro se deu no dia 14/04/2016, em grupo de estudos sobre leitura, com a coordenação da professora orientadora Beatriz Gama Rodrigues. Nesse primeiro encontro, entre outras atividades, foi realizado o convite para participarem da pesquisa e a houve a proposta de desenvolvimento da narrativa sobre leitura, a ser posteriormente aplicada aos professores. (Vide tabela 3, referente à coleta dos tipos de dados de pesquisa)

A partir dos encontros pudemos também discutir as principais teorias relativas ao ensino e aprendizagem de leitura em LI, para que pudessemos confirmar, junto com os participantes, o conhecimento sobre a teoria que eles necessitavam ter no



momento específico de formação em que se encontravam. Esses encontros não fizeram parte da coleta de dados. Entretanto, foram essenciais para o contato inicial com os participantes.

Após dois encontros iniciais com os professores e explicação dos procedimentos de coleta de dados, os mesmos tiveram conhecimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), o qual versa sobre o consentimento do pesquisado para a utilização de seus dados pela pesquisadora. Após assinarem o termo de consentimento, os participantes realizaram a produção das narrativas iniciais<sup>19</sup>, como consta na Tabela 3, as quais foram analisadas para a identificação de crenças ou conjuntos de crenças. Na proposta das narrativas, utilizamos um pequeno cabeçalho como guia para que os professores produzissem seus textos. Os professores deveriam relatar suas experiências com a leitura em geral, desde quando recordassem até os dias atuais, focando também na leitura em língua estrangeira (mais especificamente a LI). O cabeçalho utilizado pode ser visualizado nos anexos A, B, C e D.

A identificação das crenças através das narrativas se faz mais eficiente, visto que, ao escreverem livremente sobre o tema, os participantes relataram as experiências que mais influenciaram sua leitura, sem limitações. Após a identificação das crenças percebidas nas narrativas iniciais, seguimos com a observação das aulas e comparação dos dados da narrativa com as ações dos participantes em serviço.

Além das narrativas escritas pelos participantes, analisamos as narrativas elaboradas pela pesquisadora: os textos de campo (APÊNDICES E – M), que, posteriormente, foram transformados em textos de pesquisa, para melhor análise.

- Textos de Campo

No total foram observadas pela pesquisadora, dentro do período de Oferta 6, quatro (4) aulas do professor Carlos, e seis (6) aulas da professora Maria, também mostrados na Tabela 3. A oferta 6 iniciou suas aulas no dia 29 de Agosto de 2016, e constou de seis turmas, em seu total, entre aulas para conversação, escrita, leitura e com temáticas específicas. Por conta da grande quantidade de feriados no segundo semestre do ano, o cumprimento da carga horária foi dificultado, tomando mais tempo

---

<sup>19</sup> ANEXOS A, B, C e D.

que os dois meses usuais. Assim, as aulas observadas aconteceram no intervalo de tempo mostrado na Tabela 3, com as duas aulas iniciais observadas em 29 de Agosto de 2016 e em 03 de Setembro de 2016, dos professores Carlos e Maria, respectivamente, a saber:

Tabela 3: Informações sobre a coleta de dados

PROF	NARRATIVA INICIAL	OBSERVAÇÃO DE AULAS	QUANTIDADE DE AULAS OBSERVADAS
<b>Carlos</b>	19/04/2016	OFERTA 6 <sup>20</sup> – 29/08 a 21/11/2016	4 aulas com duração de 2 horas cada uma.
<b>Maria</b>	18/04/2016	OFERTA 6 – 03/09 a 19/11/2016	6 aulas com duração de 4 horas cada uma.
<b>Jean</b>	19/04/2016	x <sup>21</sup>	-
<b>Hélio</b>	17/04/2016	x <sup>22</sup>	-

[Fonte: Autoral]

A observação das aulas, devemos frisar, foi também permitida pelo professor, por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em APÊNDICE B). A pesquisadora acompanhou as aulas de forma não-participante, com inserção mediada pelo professor, de forma que os alunos soubessem que se tratava de uma pesquisa e observação do professor em ação. Mesmo assim, por raras vezes, o professor solicitava participação da pesquisadora, de forma mais ou menos efetiva no momento da aula, no sentido de integrar, exercendo seu papel de autoridade em seu ambiente de trabalho. Por outras raras vezes a pesquisadora foi também solicitada, pelo professor, para auxílio com dúvidas de caráter vocabular ou gramatical.

Considerando a importância de uma análise de dados eficiente, elaboramos um roteiro que nos guiou durante a coleta das notas de campo. O roteiro guiado foi

<sup>20</sup> Cada programa IsF tem autonomia de oferta das turmas em determinados intervalos de tempo, de acordo com a procura dos alunos pelos cursos. As observações de aulas foram executadas pela pesquisadora durante a sexta oferta de turmas no campus Ministro Petrônio Portela – UFPI.

<sup>21</sup> O professor não mais participava do Programa IsF no momento da observação de aulas, impossibilitando, dessa forma, a continuação da coleta de dados posterior à sua narrativa.

<sup>22</sup> A coleta de dados referente às aulas do professor Hélio foi impossibilitada devido às limitações de prazos em relação ao tempo necessário para a observação das aulas (média de dois meses com acompanhamento semanal).

elaborado a partir dos nossos objetivos de pesquisa e da tentativa de categorização sobre leitura em língua estrangeira e pode ser lido no APÊNDICE C.

As notas feitas em campo, através da observação de cada aula, durante os dois meses de curso, foram posteriormente transcritas em formato de diário de campo, como pode ser visualizado nos Apêndices D até M. Os diários foram escritos de forma essencialmente descritiva, porém, tiveram *layout* em tópicos para que o desenvolvimento da aula pudesse ser interpretado de forma mais detalhada e didática.

Outro elemento que consta nas notas de campo são diálogos entre professor e pesquisadora, quando estes aconteciam. Muitas informações foram repassadas dos professores à pesquisadora através de poucos comentários ou conversas informais, os quais foram adicionados aos textos de campo, quando relevantes para a pesquisa.

- Análise documental

Durante o momento de observação das aulas, outro procedimento adotado foi a coleta das apostilas e exercícios utilizados em sala pelos professores (ANEXOS E - DD), para que a pesquisadora pudesse analisar os dados de pesquisa coletados juntamente com os materiais elaborados pelos professores participantes. Todos os materiais utilizados no desenvolvimento dos cursos, foi relatado pelos próprios participantes, são de responsabilidade exclusiva do professor.

Assim, tivemos na análise de documentos elaborados e/ou utilizados pelos participantes indicativos importantes sobre suas crenças em relação ao ensino e aprendizagem de leitura, entendendo que a própria escolha dos materiais, ou sua elaboração, mostra nas atividades de que maneira os professores enxergam a leitura e como esta deve ser apreendida e ensinada. As análises das crenças dos professores, baseadas em notas feitas pela pesquisadora durante a observação de suas ações em sala de aula, foram discutidas juntamente com aspectos encontrados nas atividades utilizadas por eles, a fim de uma melhor compreensão sobre como os participantes pensam a leitura, seu ensino e sua aprendizagem.

Após a observação de aulas e coleta dos exercícios (documentos), simultânea às anotações em formato de diário de campo<sup>23</sup> (notas de campo) por parte da pesquisadora, prosseguimos com a análise comparativa entre narrativas e dados provindos das observações. O procedimento de análise dos dados foi explanado em nossa próxima seção.

### **4.3 Procedimentos de Análise dos Dados**

A análise das narrativas (ANEXOS A, B, C e D), dos diários de campo (APÊNDICES D a M) e dos materiais utilizados nas aulas observadas (ANEXOS E a AD) foi desenvolvida com base nos estudos de pesquisa narrativa introduzidos por Connelly e Clandinin (2000), bem como com bases nos estudos sobre pesquisa qualitativa, a qual foi também foco de nosso trabalho.

Connelly e Clandinin (2000) discutem o caráter desafiador do pensamento narrativo dentro do escopo das ciências sociais, como um tipo de pesquisa que possui o que os autores denominam “pontos de tensão” com outros tipos mais tradicionalistas e formalistas de pesquisa (os quais eles definem como narrativa dominante). Esses pontos de tensão estabelecidos pelos autores originam-se do que eles chamam de fronteiras entre essas pesquisas. Para Connelly e Clandinin (2000):

O aprendizado de pensar narrativamente nas fronteiras entre a narrativa e outras formas de pesquisa é, talvez, a única e mais importante característica do pensamento narrativo bem-sucedido. (CONNELLY E CLANDININ, 2000, p. 57)

É importante, em qualquer desenvolvimento de novo pensamento metodológico ou teórico, que se posicione este em relação aos demais pensamentos. Quando os autores discutem as fronteiras, eles colocam o pensamento narrativo em contraste com outros pensamentos de pesquisa, defendendo seu modo de fazer ciência. Os pontos de tensão são conceitos de relevância para o desenvolvimento da pesquisa narrativa, e, por conseguinte, foram utilizados no desenvolvimento de nossas categorias de análise de dados. São elas:

---

<sup>23</sup> As anotações de campo encontram-se transcritas nos apêndices D a M.

- **Temporalidade:** É uma questão de valor central no pensamento narrativo. Quando localizamos as coisas no tempo, segundo Connelly e Clandinin (2000, p. 63), temos formas diferentes de pensar sobre elas. Dessa forma, devemos pensar eventos não como ocorridos em um determinado momento, mas como uma expressão de algo acontecendo ao longo do tempo. Toda ação ou evento tem um passado, um presente, da forma que aparece para nós, e um futuro que se encontra implícito; ou seja, é um processo e movimenta-se.
- **Pessoas:** O ponto de tensão que caracteriza a pessoa diz respeito a de que forma a individualidade é percebida pela pesquisa narrativa. Ao contrário das pesquisas em narrativa dominante, nas quais as noções do indivíduo não seriam consideradas, na pesquisa narrativa as histórias pessoais são de relevância para o entendimento dos dados obtidos.
- **Ação:** Para os autores, a “ação é vista como um símbolo narrativo” (Connelly e Clandinin, 2000, p. 64). Isso significa que a ação precisa passar por uma interpretação de forma narrativa, passando por caminhos narrativos, antes de ser ligada a um significado. Existem possibilidades de sentidos para uma determinada ação, e nunca se deve considerar que uma ação seja tomada como evidência direta.
- **Certeza:** É um ponto de tensão que discute sobre o sentido provisório das coisas. Para a pesquisa narrativa, tudo precisa ser visto como uma possibilidade, é preciso “fazer o melhor, considerando as circunstâncias, consciente de que há outras possibilidades, outras interpretações e outros modos de explicar as coisas” (Connelly e Clandinin, 2000, p. 65). Em contraste com a pesquisa dominante, para a qual a certeza é elemento comum e a qual define relações de causalidades diretas e objetivas, o pensamento narrativo trabalha com as incertezas.
- **Contexto:** Consiste no contexto temporal, espacial e das pessoas. O contexto é um ponto de tensão entre pensamento narrativo e narrativa dominante, considerando-se que na narrativa dominante o contexto é considerado um só, ou seja, todos temos apenas um contexto. A pesquisa narrativa busca compreender que possuímos diversos contextos, e que eles são essenciais para que se dê sentido a qualquer pessoa, evento ou coisa.

Os pontos de tensão, como categorias de nossa análise, foram utilizados para identificarmos quais os possíveis caminhos interpretativos para as mudanças percebidas nas crenças demonstradas pelos participantes. Dessa forma, nas tendências de reconstrução de crenças, apontamos os possíveis pontos de tensão responsáveis por cada mudança identificada.

Ao pensarmos nas fronteiras e pontos de tensão, segundo Connelly e Clandinin (2000, p. 66), apesar de suas separações em níveis didáticos, os vemos interconectados dentro das leituras sobre nossas narrativas. Dessa forma, houve dois momentos e dois procedimentos para a análise dos dados, como explicitado a seguir:

1. Análise das narrativas, identificação e discussão das crenças sobre leitura encontradas nos participantes. As crenças buscadas são essencialmente de caráter conceitual sobre leitura e de que forma acontece a leitura em língua estrangeira.
2. Análise dos diários de campo, identificação e discussão de mudanças e/ou permanências nas crenças dos participantes em relação ao momento da produção das narrativas. Utilizando dos conceitos de experiência, instabilidades e continuidades, bem como os pontos de tensão explanados nesta seção, discutimos as tendências a mudanças nas crenças dos participantes entre o momento de produção das narrativas (Abril/2016) e o desenvolvimento do curso (Agosto a Novembro/2016).

## CAPÍTULO 5

### RESULTADOS E DISCUSSÃO

*“Devemos dizer que se entendemos o mundo de forma narrativa [...] então faz sentido estudá-lo de forma narrativa”. (CONNELLY E CLANDININ, 2000, p. 48)*

A continuidade é definida pelos autores como esforço humano, e, portanto, importante conceito para o estudo das ciências sociais. O conceito de continuidades implica também a ideia de descontinuidades, em um movimento que caracteriza transformações. E a transformação é uma das características da vida. Aprender é transformar-se (Connelly e Clandinin, 2000, p. 36). No tocante à Educação e aos estudos sobre Educação, as transformações e aprendizagens são experiências, e as experiências são melhor descritas e melhor entendidas através da narrativa. Assim, o método narrativo é tido como fenômeno e também como método das ciências sociais (Connelly e Clandinin, 2000, p. 48).

Desde os contatos iniciais pudemos observar como as crenças se mostram constantemente no discurso dos participantes, dentro e fora de sala de aula, sobre todos os tipos de assuntos. Além da observação das aulas, houve, em alguns momentos, diálogos entre professor e pesquisadora, os quais foram repassados para os diários de campo, quando relevantes. Os diálogos aconteceram de forma natural e os professores observados foram solícitos e pareciam muito à vontade nas conversas, por vezes buscando a pesquisadora para trocas de experiências sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa, visto que sabiam que a mesma também é professora da língua formada pela mesma Universidade. Assim, alguns de seus relatos orais aqui analisados, acontecidos a partir das observações de aulas, ocorreram em momentos anteriores ou posteriores à demonstração do conteúdo, quando o professor se preparava antes do início da aula, ou relatava experiências após o término da mesma. Dessa forma, não encontramos obstáculos aparentes em relação à resistência dos professores quanto à coleta de dados, fossem eles as narrativas escritas ou observações de aula.

Apresentamos, inicialmente, uma análise das narrativas escritas coletadas antes de início das aulas dos professores. Buscamos definir as crenças existentes sobre o que é a leitura em LI para os participantes, como ela pode acontecer, quais

estratégias podem ser utilizadas para o desenvolvimento do processo de leitura e como pode ser ensinada e apre(e)ndida.

Em seguida, na seção de observações de aulas, buscamos um diálogo entre crenças e ações observadas pela pesquisadora, no sentido de melhor compreender como se (re)constroem as crenças dos professores, e como as mesmas influenciam em sua ação e são influenciadas por ela, em um movimento que entendemos ser de caráter cíclico.

### 5.1 Narrativas Escritas

*“Saber de algumas das histórias de Educação de uma criança – por exemplo, as lições recentemente ensinadas, assim como as maiores histórias narrativas de cada criança quando ela muda do que era, para o que é, e para o que vai ser no futuro – é central para o pensamento educacional narrativo”. (CONNELLY E CLANDININ, 2000, p. 63)*

Para discutirmos as crenças sobre ensino e aprendizagem de leitura em LI, precisamos, primeiramente, compreender qual a definição de leitura que os participantes possuem. Buscamos em suas narrativas excertos que demonstrassem o que é a leitura para os participantes:

- Carlos: *“Leitura para mim é o ato de obter conhecimento através de textos”*
- Maria: *“apenas o fato de conhecermos as 26 letras do alfabeto não implica que a ação de ler será realizada.”, “o processo de leitura passa de um ato inconsciente para um ato consciente...”*
- Jean: *“Ler, creio, é estabelecer conexões lógicas com os diversos signos, seus significantes e significados.”*
- Hélio: *“Leitura pra mim seria o processo pelo qual nós damos um sentido maior à própria decodificação das palavras.”, “A leitura [...] se dá na medida em que você se aprofunda no universo das palavras e (sic) utilizada cada código para um uso específico”, “Seria [...] o nosso próprio exercício da intelectualidade e racionalidade”.*



A partir dos excertos acima, extraímos os seguintes agrupamentos de crenças sobre o que é a leitura para cada um dos participantes, individualmente:

- Leitura é a decodificação de signos/ Leitura é a obtenção de conhecimento a partir de textos. (*bottom-up*)
- Leitura é um processo natural/ que vai além da decodificação. (leitura de mundo)
- Leitura é um processo metacognitivo.
- Leitura é um processo interativo.

Jean, quando escreveu que a leitura consiste na compreensão lógica dos signos, seus significantes e significados, apresentou uma perspectiva essencialmente estruturalista, Saussuriana. Segundo Saussure (2006) a língua é um sistema de signos, os quais são formados pela junção do significante e significado, ou imagem acústica e sentido. Consideramos que Jean pode ter demonstrado uma conceituação teórica a partir de seus estudos linguísticos na graduação, bem como a partir do ponto de tensão de contexto, Jean posiciona-se como aprendiz da graduação ao demonstrar seu conhecimento teórico sobre a língua e a leitura.

Jean explicou também, no início de sua narrativa, que para ele a leitura é “*uma prática possível em tudo, extrapolando os limites das letras e das margens do papel.*”, indicando assim uma visão sobre leitura como a de Smith (1928), a leitura de mundo, como experiência humana natural. Os signos citados por Jean não seriam, dessa forma, signos precisamente verbais, mas todo e qualquer signo existente no mundo: objetos, pessoas, ideias. Para o professor, a leitura pareceu ser um processo que traduz, essencialmente, uma questão de capacidade de armazenamento, quando ele evidenciou seu incômodo ao se enxergar intelectualmente atrasado em relação aos seus amigos, decidindo que leria uma quantidade maior de livros a partir daquele momento (ANEXO C). Isso indica uma visão ascendente de leitura, ou “*bottom-up*”, em que o leitor obtém ou extrai informações a partir do texto. Dessa forma, sua percepção da leitura no momento da narrativa demonstrou crenças cognitivistas, de apreensão e armazenamento de conhecimento, essencialmente ascendentes, em relação ao processo da leitura.

Pela narrativa de Carlos, compreendemos a leitura como um processo eminentemente *bottom-up*. Ele comenta que “[...] o fato de você ir desvendando tanto o que está escrito quanto as tramas da história fazem você ficar mais engajado na

*leitura.*”. O texto é tido como a fonte e origem do conhecimento, da história, e dos vocábulos, a partir do qual pode-se extrair suas possíveis significações, e, quanto mais desvendamos o texto e a história contada por ele, mais nos motivamos a engajarmos ao processo da leitura, num movimento repetido de exploração à mina que é o texto, buscando por cada vez mais informações. Carlos é o único dos professores que não apresenta, em sua narrativa, mais de uma definição aparente sobre a leitura, ficando apenas com a crença de que a leitura é um processo de extrair informações e/ou conhecimento dos textos. Nos professores Jean e Carlos pudemos perceber crenças sobre leitura mais voltadas aos modelos pré-interativos, estruturalistas e ascendentes (a informação sobe do texto ao leitor).

Kato (1999) discute que o tipo de processamento *bottom-up* se baseou substancialmente na linguística chamada estruturalista, que funciona de forma a partir das unidades menores para as maiores, num movimento composicional, isto é, compreendendo e construindo significado do todo através da análise dos significados das partes. Segundo a autora, o leitor que se utiliza da leitura *bottom-up* é o tipo de leitor que obtém significado do texto de forma mais vagarosa e é pouco fluente; tem dificuldades para resumir ideias, por não conseguir distinguir ideias principais de detalhes. Uma das vantagens desse modelo de leitura, entretanto, em relação ao modelo oposto, chamado *top-down* ou descendente, é a de que o leitor não chegará a conclusões precipitadas sobre o texto, já que ele irá se ater ao que é extraído do mesmo, não deixando margens para inferências ou adivinhações.

Em sua narrativa, o professor Jean demonstrou crenças voltadas ao modelo de decodificação. Contudo, ele também demonstrou crença de que o processo de leitura pode ir além do processo de decodificar, “extrapolando os limites das letras e das margens do papel.”. Connelly e Clandinin (2000) defendem que, no pensamento narrativo, em contraste com a tentativa de universalização dos casos do pensamento que chamam dominante, quem interessa é a pessoa em contexto. Dessa forma, deve-se buscar compreender a narrativa e o professor dentro de seu contexto.

O professor Jean, em sua narrativa, demonstrou crenças em dois modelos aparentemente diferentes, porém não excludentes, de leitura. Essa coexistência pode ocorrer de maneira conflituosa ou não, sendo melhor percebida a partir de observações sobre as ações do professor. A partir de sua narrativa pudemos perceber, no entanto, maior ênfase ao processamento *bottom-up* de leitura, e à capacidade cognitiva relacionada à mesma, quando o professor verbalizou sua

preocupação em ler maior quantidade de livros, por exemplo. A existência de mais de uma definição para o que é a leitura demonstra uma tendência à transformação de crenças, dependendo também das ações do professor em sala de aula, visto que as transformações são processos, e, como tais, acontecem continuamente, com a influência de vários fatores como temporalidade, contexto, mudanças de ações, entre outros.

Para Hélio, a leitura significava um processo que vai além da decodificação das palavras, que abrange um sentido maior. Sua definição para leitura foi ao encontro de noções e modelos interativos. Hélio esclareceu que a leitura acontece *“na medida em que você se aprofunda no universo das palavras e utilizada (sic) cada código para um uso específico.”*. Assim, a palavra, fora de contexto, não terá significação. O uso específico o qual o professor mencionou faz alusão ao acionamento de esquemas discutida por Smith (1928), Carrel e Eisterhold (1998) e Kato (1999). Hélio também discutiu sobre motivações, explicando que nunca teria aprendido a ler ou desenvolvido seu conhecimento em língua inglesa se não possuísse nenhuma razão para tal. Para Smith (1928) lemos o mundo buscando compreendê-lo, dessa forma a leitura, para o autor, é um processo natural do ser humano, que configura puramente a noção de experiência e vivência.

Hélio argumentou também que a leitura de textos verbais transcende valores unicamente práticos ou de motivação. É preciso mais para se compreender um texto escrito ou falado: *“Foi preciso, antes de tudo, que eu pudesse ter conhecimento de todo o meu universo ao redor para que eu pudesse aplicar aquilo na compreensão textual.”*. Sua explicação corrobora a ideia de que a leitura de mundo precede da leitura do texto.

A professora Maria também argumentou em favor da noção de leitura de mundo. A partir de sua narrativa, há *“pessoas que nunca frequentaram uma escola na vida e que mesmo assim, carregam uma experiência de mundo e leitura da vida que de fato deixam ‘alfabetizados’ abismados.”*. Maria chamou atenção para diferentes formas de conhecimento, além do conhecimento através da decodificação e armazenamento de informações que são providos em ambiente acadêmico, por exemplo. Para a professora, há no ato da leitura, além da decodificação do texto, um caráter essencialmente subjetivo, que faz com que cada indivíduo obtenha, ao longo de sua vida, sua própria leitura de mundo. Maria demonstra, em sua narrativa, crenças sobre a leitura de mundo precedendo a leitura do texto. Essa visão pode ser percebida

nos trabalhos de Smith (1928), quando o autor argumenta que a leitura, ou o reconhecimento da palavra se dá da mesma forma que acontece o reconhecimento de objetos. Smith (1928) chama atenção para o caráter natural da leitura, a qual ele traz como sinônimo de (re)conhecimento do mundo.

Quando Hélio argumentou que a leitura, para ele, seria “o nosso próprio exercício da intelectualidade e racionalidade”, identificamos sua crença na leitura de forma metacognitiva, consciente e que se utiliza de estratégias para melhor acontecer. Confirmamos essa crença quando o professor afirmou que a leitura acontece a partir do momento em que nos aprofundamos no universo das palavras e utilizamos cada código para um uso específico. Da mesma forma, Maria, ao explicar que “o processo de leitura passa de um ato inconsciente para um ato consciente”, demonstra crenças metacognitivas acerca da definição de leitura.

Encontramos diferenças entre todos os indivíduos, em suas narrativas, em relação à definição de leitura. Jean e Hélio apresentaram diferenças mais contrastantes: Jean acredita que a leitura é uma extração de conhecimento dos textos (*bottom-up*), e que a leitura de mundo precede a leitura dos textos impressos. Já Hélio apresenta também a crença de que a leitura de mundo precede a leitura de textos impressos, adicionando também crenças sobre a leitura como um processo metacognitivo e interativo.

Percebemos que Hélio apresenta maior discussão sobre os modelos mais atuais de leitura, como o modelo interativo e a forma como devemos utilizar de cada estratégia dependendo do objetivo de leitura. Um dos fatores que podem ter contribuído para essa diferença de crenças poderia ser a quantidade de tempo que os dois participantes possuem de estágio, Jean com 6 meses e Hélio com 11 meses no programa Idiomas sem Fronteiras. Ambos os professores encontravam-se no 4º período do curso de graduação, e possuíam a mesma idade. As diferenças identificadas entre as narrativas de Jean e Hélio, por exemplo, evidenciam uma possível mudança na formação de crenças desses professores a partir do treinamento recebido no programa, com os professores que coordenam e orientam os estagiários.

Visualizamos na tabela 4, de que forma se dividem as crenças dos professores estudados a partir de suas narrativas, anteriores ao momento de observação de aulas.

Tabela 4: Crenças dos professores sobre as definições de leitura

Definições de Leitura	
A leitura é decodificação (processo <i>bottom-up</i> )	Jean, Carlos
A leitura de mundo precede a leitura do texto	Jean, Maria, Hélio
A leitura é metacognitiva	Hélio, Maria
A leitura é interativa	Hélio

[Fonte: Autoral]

Foi importante percebermos que as crenças pareceram coexistir dentro da narrativa dos participantes, evidenciando, possivelmente, a noção de Connelly e Clandinin (2000) sobre a pessoa e o contexto dentro da narrativa. A partir dessas categorias podemos tentar compreender as mudanças dentro das narrativas de Jean, Maria e Hélio como mudanças de seus “milieus” ou de seu contexto durante o desenvolvimento de seu relato. Quando solicitados a escreverem uma narrativa comentando suas experiências com a leitura, desde o momento em que pudessem lembrar até os dias atuais, percebemos a possibilidade de que os participantes repassassem, em sua memória, diversos tempos durante suas vidas. Dessa forma, as crenças sobre leitura seguiriam a temporalidade e o contexto de cada indivíduo, que, em cada fase de sua vida certamente é uma pessoa diferente. Dessa forma, tomamos os pontos de tensão como caminhos narrativos para tentar compreender, segundo a tabela 4, por quais razões esses participantes mostraram, em seus relatos pessoais, diferentes visões sobre a leitura. Carlos, de todos os professores, foi o único a apresentar apenas uma crença sobre a definição de leitura em sua narrativa. Entretanto, podemos observar, através das análises de suas ações em sala de aula, uma mudança em relação à definição de leitura. Uma possível explicação para sua única definição de leitura em sua narrativa poderia ser a pequena extensão de seu relato (ANEXO A) ou sua identificação própria apenas como aprendiz (contexto único) na produção da narrativa, sem mudanças ou transferências entre seus “milieus”.

Sobre a forma como a leitura pode ocorrer, buscamos nas narrativas indicativos de formas como esses professores aprenderam, e, conseqüentemente, poderiam pensar a aprendizagem da leitura, tanto em língua materna como em língua inglesa:

- Carlos: *“eu nunca cultivei e nem fui estimulado a ter o hábito da leitura por diversão.”*

- Maria: “carrego em mim a convicção de que todos nós somos leitores natos e vorazes.”
- Jean: “No entanto, adentrando a adolescência, exceto por raros livros que tive de ler obrigado, não cultivei o hábito de leitura.”
- Hélio: “Acredito, até hoje, que a melhor forma de você aprender inglês seja utilizando mídias que lhe proporcionam prazer.”

As crenças percebidas a partir dos excertos selecionados, e outros retirados das narrativas, podem ser demonstradas da seguinte forma:

- A leitura funciona como um hábito.
- O hábito da leitura é mais facilmente construído quando ocorre de forma prazerosa e divertida.

Os professores pareceram, inicialmente, dividir uma mesma crença, de que existe um hábito de leitura, geralmente repassado socialmente, na interação familiar ou acadêmica. Os professores Carlos e Jean citaram o hábito da leitura por diversão ou prazer, que consiste na leitura para fins de lazer ou não acadêmicos. Dessa forma, a aprendizagem da leitura e o desenvolvimento do hábito foi entendido, por esses professores, dentro de uma polarização leitura obrigatória/ para fins acadêmicos x leitura não obrigatória/ de lazer. Essa visão foi reforçada por Maria, quando esta relatou sua crença de que todos somos leitores natos e vorazes e, que se ainda não nos descobrimos de tal forma, é porque não encontramos ainda o livro certo. Assim, a tabela 5 mostra crença dos professores estudados quanto à forma como ocorre o ensino e a aprendizagem em leitura em língua estrangeira.

*Tabela 5: Crenças dos professores sobre o ensino-aprendizagem da leitura*

<b>O ensino-aprendizagem da leitura</b>	
<b>A leitura é um hábito, o qual é mais facilmente construído quando ocorre de forma prazerosa e divertida</b>	Carlos, Maria, Jean, Hélio.

[Fonte: Autoral]

As histórias narrativas as quais utilizamos para o primeiro momento de descrição das crenças dos professores foram de suma importância para iniciarmos a compreensão sobre o pensamento narrativo e como os conceitos de temporalidade, mudança, experiência, instabilidade, entre outros, são necessários para a construção dessas crenças, e, conseqüentemente, sua descrição.

A partir das crenças encontradas nas narrativas, seguimos para a discussão sobre as aulas observadas, de acordo com notas de campo feitas pela pesquisadora e com os exercícios e apostilas utilizados pelos professores em sala de aula.

## 5.2 Observações de Aula e Textos de Campo

Baseando-se nos questionamentos de Connelly e Clandinin (2000), buscamos triangular nossos dados de pesquisa de forma a comparar crenças encontradas nas narrativas iniciais dos professores com suas ações, as quais pudemos observar em sala de aula:

[...] o quanto é a experiência de vida e quanto é a construção literária: Quanto são as pessoas e seus lugares trazidos para os textos de pesquisa? Quanto são eles expressões fictícias ou formas literárias? (CONNELLY E CLANDININ, 2000, p. 49)

Um dos desafios que o pesquisador narrativo encontra, dessa forma, é tentar compreender o quando da narrativa é construção fictícia ou experiência, de fato. Sendo o fenômeno da pesquisa narrativa tanto individual como também social, simultaneamente, as experiências humanas individuais misturam-se com representações da realidade construídas socialmente, as crenças. Esses dois conceitos ocorrem de forma simultânea e imbricada dentro da narrativa.

Dessa forma, buscamos em uma diferente forma de narrativa, as anotações em campo, descrever as ações dos professores em sala de aula, para uma comparação com a identificação de suas crenças. A partir da comparação com suas ações pudemos enxergar melhor como foram (re)significadas as crenças desses professores. Tomamos também por base as atividades utilizadas por esses professores, encontradas nos ANEXOS E – DD, para a descrição das crenças e ações observadas em sala de aula.

Partindo do objetivo de comprarmos crenças e suas (trans)formações e (re)construções, buscamos, nesta seção, analisar de maneira cronológica as notas de campo feitas pela pesquisadora e o material utilizado pelos professores; considerando importante tentar rever crenças percebidas no momento das narrativas, bem como identificar novas crenças que vieram à tona no desenvolver das aulas.

### 5.2.1 Professor Carlos

Buscamos analisar as aulas do professor Carlos, comparando as crenças demonstradas em sua narrativa pessoal e suas ações em sala de aula. Inicialmente, o professor demonstrou, em sua narrativa, crença sobre a leitura como um processo essencialmente *bottom-up*, ou ascendente, demonstrando uma visão tradicional. Entretanto, em sua primeira aula, o professor explicou sobre a natureza específica do curso a ser ministrado, um curso para fins específicos (*English for Specific Purposes*), baseado em objetivos específicos e de origem interativa. Carlos explicou também sobre a importância dos gêneros textuais, habilidades específicas da língua inglesa e a utilização do dicionário como uma ferramenta importante, mas não vital para o entendimento de um texto em LI, quando mal utilizado, por exemplo.

Quando o professor falou sobre a importância de que se trabalhe com inferências dentro do texto, percebemos a visão *top-down* do processo de leitura, até então não explicitada na narrativa do professor. Ele explicou para os seus alunos, a importância de se utilizar de inúmeras ferramentas e estratégias de leitura no momento da interpretação do texto, de acordo com a necessidade de cada uma, demonstrando em seu discurso uma visão mais dinâmica e interativa da leitura do que havia explicitado em sua narrativa anterior.

Houve uma preocupação, por parte do professor, de explicar sobre o tempo do curso. Para ele, duas horas semanais em sala de aula não são suficientes para a prática da leitura, e o curso funcionaria como uma exposição inicial à língua. Para Carlos, o desenvolvimento das quatro habilidades não ocorre de forma necessariamente dependente ou igualitária. Ele explicou aos alunos que às vezes a língua falada é mais desenvolvida que a escrita, e que o contrário também pode ocorrer.

Em sua primeira aula, o professor demonstrou suas próprias crenças em relação ao dicionário como uma ferramenta útil, relatando uma experiência pessoal, de que quando criança costumava ser “amigo” do dicionário, pois não tinha contato com ninguém com quem pudesse compartilhar seus conhecimentos orais na LI. Dessa forma, o dicionário, no âmbito da leitura, compensava a falta da oralidade para o professor. Seu *hobby* era ler o dicionário e buscar compreender o significado das palavras dentro dos contextos das músicas que ouvia na infância.



Chamou a atenção da pesquisadora o fato de o professor demonstrar a capacidade de corrigir os próprios erros de pronúncia ou gramática da língua frente aos alunos, e também entender a leitura de imagens, quando cita um dos livros que conhece – “*Sarah’s surprise*” – e comenta que é um “livro cheio de figuras, muito bom”.

O material que o professor utilizou em sua primeira aula foi sobre conhecer novas pessoas (ANEXO E), dessa forma, ele pediu que os alunos se juntassem em duplas e fizessem as perguntas do material para seus colegas, em seguida, completassem os espaços no exercício com as informações. Percebemos, dessa atividade, a utilização da oralidade, pelo professor, como suporte para a leitura. Anterior ao momento da atividade, por exemplo, o professor pediu que um voluntário lesse em voz alta o início da apostila utilizada. Durante toda a aula, bem como em todas as outras aulas ministradas, o professor também utilizou os recursos visuais como suporte para sua fala: quadro acrílico e projetor com apresentação de *slides*. Como atividade final, o professor sugeriu que os alunos escrevam um pequeno texto sobre o colega entrevistado, descrevendo-o a partir das informações coletadas. E como tarefa para casa, no verso da atividade, os alunos deveriam falar sobre si mesmos, a partir de um texto modelo.

Na segunda aula observada, o professor Carlos escreveu no quadro alguns dos comandos que utilizaria durante todo o curso ou frases que poderiam ser úteis aos alunos: “*Ask*”, “*What does ... mean?*”, “*It means ... in Portuguese.*”, entre outros. Escreveu também algumas palavras e explicou a diferença entre os sotaques britânico e americano em relação à pronúncia das letras T e D. Em seguida, o professor pediu para que os alunos lessem o texto que o colega fez como tarefa de casa e explicassem do que o texto trata, a técnica lembrou à pesquisadora do processo de “*peer response*” (estratégia de revisão em que o colega comenta a produção do outro) aprendido durante a graduação.

Ao explicar o sentido das palavras para os alunos, o professor geralmente utilizava-se de tradução durante o desenvolvimento de todas as aulas, em raros momentos fazendo a utilização de gestos. Carlos também pedia que os alunos fizessem leitura em voz alta em inglês, nem sempre providenciando modelos anteriormente ao momento da leitura, às vezes corrigindo a pronúncia após o erro, com todos os alunos, quando percebia a dificuldade em um deles.

O professor explicou que as frases em inglês sempre precisam de um sujeito, pedindo que os alunos corrigissem as redações dos colegas, adicionando o sujeito

onde não houvesse. Em seguida entregou nova apostila (ANEXO F) e explicou o tempo verbal Presente Simple, pedindo que os alunos checassem a utilização dos verbos pelos colegas, e corrigissem. Dessa forma, percebemos o movimento de apoio da habilidade escrita para a leitura, bem como a utilização da estratégia de correção e revisão em duplas.

No exercício seguinte o professor deixou claro que os alunos treinariam memória e leitura ao mesmo tempo, além de as frases utilizadas no jogo (ANEXO G) serem uma prévia do conteúdo que seguiria. A utilização da capacidade cognitiva denota uma tendência mais tradicional da leitura, não deixando, entretanto, de ser importante para o desenvolvimento da habilidade.

Após explicação sobre as palavras cognatas, o professor pediu que os alunos lessem um texto para casa (ANEXO H) repetidas vezes, sem a ajuda do dicionário, tratando de fazer inferências sobre o texto e respondendo às questões. Novamente percebemos a menção ao processamento *top-down* de leitura.

Na terceira aula, o professor utilizou de atividades *task-based*, pedindo que os alunos identificassem os personagens do livro escolhido para o curso, a partir de suas fotos. Carlos trabalhou o primeiro capítulo do livro (ANEXO I), pedindo leitura e explicações dos alunos em LI, (encorajando o *listening* e a leitura em voz alta) e perguntando questões de sequência, “*What do you think it is going to happen?*” (“O que você acha que vai acontecer?”).

Pudemos perceber a tentativa do professor em priorizar a comunicação à pronúncia ou à gramática, quando Carlos desenhou uma linha do tempo da história do mágico de Oz e pediu contribuições dos alunos.

Na última aula observada, o professor jogou um jogo com os alunos, *tongue twisters* (trava-línguas), novamente utilizando a curiosidade pela oralidade e pronúncia das palavras em língua inglesa como um apoio à leitura. Nas atividades que seguiram, o professor trabalhou a leitura do livro O Mágico de Oz, e exercícios com perguntas (ANEXOS J e K) projetando no quadro alguns títulos dos capítulos do livro e deixando outros para que os alunos lembrassem e tentassem relatar o que aconteceu. Carlos pediu que os alunos relatassem o que ocorreu nos capítulos em branco em inglês, enquanto escrevia palavras-chave no quadro e corrigia erros de pronúncia ou gramática (*correction on spot*). O professor comentou sobre estratégias de leitura e marcas tipográficas (ANEXO K), executando uma pequena atividade de identificação.

Enquanto explicava a origem das bruxas no livro, o professor desenhou uma rosa-dos-ventos e explicou sobre os tempos verbais que apareciam no texto (Passado Simples e Presente Perfeito), dando alguns exemplos. Em seguida seguiu para o conteúdo de *topic sentences*, e *supporting details*, utilizando um texto projetado no quadro para identificação, pelos alunos, da sentença principal e detalhes. Então, sugeri uma atividade de produção textual, disponibilizando tópicos para que os alunos desenvolvessem um pequeno texto.

Ao final da aula, o professor relatou à pesquisadora sua mudança no foco do curso, afirmando que os alunos não sentiam grande dificuldade na leitura e compreensão dos textos. Assim, voltou sua atenção à produção textual voltada à fixação de estruturas gramaticais e expressões idiomáticas, como descrição física, por exemplo (ANEXO L).

Quanto à utilização dos exercícios em sala de aula, Carlos buscou seguir o material de forma organizada e completa, utilizando também as quatro habilidades da língua, bem como contextualização, em alguns momentos. Entretanto, alguns materiais foram utilizados de forma mais rápida ou superficial, com instruções para que fossem trabalhados em casa. Na apostila do ANEXO E – *Meeting new people!* – há atividade para interação pessoal entre os alunos (entrevista sobre o colega), utilizando a língua para comunicação efetiva. Outro exemplo de comunicação efetiva, no mesmo material, é a atividade de escrita sobre si mesmo, o que pode motivar os alunos, já que no dia a dia, em interações reais, utilizamos desse objetivo para comunicação, não em escrita, mas de forma oral – ao nos apresentarmos ou conhecermos novas pessoas.

O professor também utilizou material de gramática (ANEXO F), aplicação de estratégias de leitura (ANEXOS H e K), leitura e interpretação de texto (ANEXOS I e J), bem como atividades contextualizadas com os conteúdos demonstrados e com aspectos culturais ou conhecimento prévio dos alunos (ANEXOS G e L).

Houveram inúmeras mudanças aparentes nas ações do professor, quando relacionadas à sua narrativa inicial sobre leitura. Identificamos alguns pontos de tensão existentes entre os dois principais momentos de produção: anterior às aulas e posterior ao início das aulas. Os pontos de tensão nos auxiliaram nas possíveis interpretações das mudanças observadas entre o momento de contato inicial com os professores e o final de nossa coleta de dados, a partir da interação com os participantes.

Em relação ao ponto de tensão de pessoa, percebemos um movimento de transformação nas crenças mostradas pelo professor Carlos, comparando sua narrativa inicial e o momento de observação de aulas. Inicialmente, o professor demonstrou entender a leitura como um processamento *bottom-up*. Entretanto, desde o início e durante o andamento de suas aulas, observamos divergência entre sua narrativa e sua prática de ensino. Interpretamos esse ponto de tensão na pessoa do professor Carlos, em dois momentos distintos: anteriormente, em sua narrativa, e após o início de suas aulas.

Esse ponto de tensão acentuou-se em momentos nos quais o professor demonstrou a importância da aprendizagem da leitura em modelos não antes mencionados em sua narrativa, tais como os modelos interativos. Em sua primeira aula, quando discute a importância da utilização das estratégias de leitura, bem como de ferramentas no desenvolvimento de interpretação de textos, ficou claro a divergência com o que o professor relata em sua narrativa, essencialmente ascendente. Connelly e Clandinin (2000) explicam que as pessoas estão em constante mudança pessoal e que é importante narrar um indivíduo de forma processual. Assim, observamos Carlos, aparentemente em sua condição de aprendiz (graduando, em formação inicial), durante a escrita da narrativa, explicando como entende o processo de leitura.

Em contrapartida, no ponto de tensão contextual, que também perpassa a temporalidade (visto que o professor é analisado em dois – ou mais – momentos distintos), percebemos Carlos em sua função principal de professor, o que leva à uma mudança em sua fala sobre o que é a leitura. Portanto, notamos que as discrepâncias entre crenças sobre a definição de leitura em Carlos decorreram, por conseguinte, de pontos de tensão pessoais e contextuais, além da tensão no elemento de temporalidade. Carlos é uma pessoa diferente, em tempos diferentes, bem como atua em contextos diferentes, quando da produção de seus textos – o texto da narrativa e seu texto em sala de aula, na prática de sua didática. Os contextos são, respectivamente, o aprendiz da língua inglesa, relatando suas experiências mais vívidas em sua memória sobre o início de contato com a língua, até os dias atuais, no momento de sua graduação; e o de professor do curso Idiomas sem Fronteiras, com treinamentos e planos a seguir, embora o professor tenha feito uso de sua própria autonomia em determinado momento no decorrer do curso, baseado em suas impressões sobre seus alunos.

Dessa forma, temos, quanto à definição de leitura, descontinuidades no tocante às ações e à narrativa do professor Carlos, quando comparadas, demonstrando (trans)formações possivelmente providas de mudanças de pessoa, temporalidade e contexto.

O ponto de tensão de temporalidade descrito por Connelly e Clandinin (2000) foi também percebido em momentos como a mudança de foco do curso, por decisão do próprio professor, ao notar a facilidade dos alunos com a leitura dos textos propostos. Verificamos que o professor passou por três momentos: pré-instrucional, instrucional e pós-instrucional (Connelly e Clandinin, 2000, p. 63). O momento pré-instrucional referiu-se às expectativas do professor referentes ao plano de curso, e como este funcionaria. Antes de qualquer acontecimento, os sujeitos possuem expectativas, dessa forma, o professor inicia suas aulas já com expectativas quanto aos alunos, quanto ao curso, quanto à sua didática, entre outros aspectos das aulas.

Em seguida, o momento instrucional refere-se às próprias instruções de curso oferecidas pelos coordenadores do Inglês sem Fronteiras. O curso conta com orientadores, que acompanham o desenvolvimento dos estagiários e estabelecem reuniões e treinamentos com frequência semanal. E o terceiro momento, ou momento pós-instrucional relacionou-se, supostamente, ao momento em que o professor, no exercício da docência, julgou necessária, a partir da observação e do conhecimento de seus alunos, a modificação no plano de curso, para práticas julgadas por ele mais efetivas.

O próximo ponto de tensão observado pela pesquisadora evidenciou-se durante as aulas, nos momentos em que o professor solicitava a leitura em voz alta aos alunos. O professor também se valeu de jogos que envolviam a oralidade (por exemplo *tongue twisters* e *running dictation*). Consideramos, assim, o ponto de tensão de ação para tentar compreender as ações do professor relacionadas à aplicação do *speaking* durante o curso, sendo que este é voltado às habilidades de leitura e escrita. Houve o questionamento, por parte da pesquisadora, “Por qual razão o professor utiliza de técnicas de fala em um curso essencialmente voltado à leitura e produção textual?”.

Segundo a análise interpretativa narrativa, há sempre que se compreender o símbolo narrativo por trás das ações. Como caminhos interpretativos, consideramos três opções, a partir de três pontos de vista: do professor, do aluno e da pesquisadora.

A primeira delas, a partir da visão do professor, atravessa a ideia de que a leitura em voz alta poderia auxiliar na compreensão do aluno durante o processo. Entendemos também, como outro possível caminho interpretativo, o emprego da leitura em voz alta como um trabalho da habilidade de *speaking* aliado a habilidade de *Reading*, trazendo pistas sobre como o professor entende a leitura como prática em sala de aula. O último caminho interpretativo considerado foi a intenção, por parte do professor, de avaliar os seus alunos (“*assessment*”), e, a partir dessa avaliação, compreender em que ponto eles se encontram no desenvolvimento das habilidades orais, sejam elas pronúncia, entonação ou fluidez.

A partir da visão do aluno, a utilização pelo professor das habilidades orais em sala de aula, num curso voltado essencialmente à leitura poderia ser vista como uma espécie de avaliação da leitura em voz alta. Ou ainda, a junção da leitura para fins de compreensão textual com a leitura para fins de fluidez oral e aprendizagem de pronúncia na língua alvo. O mesmo poderia ser dito quanto à utilização da habilidade de *writing*, escrita, e, claro, a exposição do aluno ao *listening* (escuta), quando o professor faz as leituras ou expressa-se na língua inglesa. Um caminho narrativo que traçamos a partir daí é o de que Carlos acredita que as quatro habilidades em língua inglesa (*writing, reading, speaking e listening*) devem ser ensinadas ou aprendidas de forma simultânea, e não isoladamente.

Tabela 6: Mudanças nas crenças do Professor Carlos

Crenças Iniciais	Ações em sala de aula
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A leitura é decodificação (processo <i>bottom-up</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A leitura é um processo interativo.</li> <li>• A leitura está relacionada à oralidade (a leitura em voz alta é importante)</li> </ul>

[Fonte: Autoral]

As mudanças observadas entre crenças iniciais e ações foram, sobretudo:

- A definição de leitura passa a ser interativa, em contraste com a ideia ascendente ou *bottom-up*.
- Adiciona-se a definição de leitura estreitamente relacionada à oralidade e a importância da leitura em voz alta para a aprendizagem da leitura em língua inglesa.

É importante que se perceba como funcionam os pontos de tensão dentro das narrativas e experiências vividas sob os diferentes ângulos. Quando dentro de um contexto de sala de aula, tentamos identificar os possíveis caminhos interpretativos a partir do ponto de vista do professor sobre sua própria ação de utilizar a leitura em voz alta, escrita e escuta em um curso sobre leitura. Procuramos também compreender, como um objetivo secundário, de que forma o aluno poderia interpretar essas ações e experienciar tal didática.

Uma terceira possibilidade interpretativa origina-se do ponto de vista da pesquisadora, que observa as ações do professor e produz seus textos de campo baseada também em suas próprias narrativas pessoais e contextuais, ou seja, em suas próprias experiências.

Carlos demonstrou em suas ações em sala de aula, caminhos que nos levam a entender suas crenças como tendência a transformações a partir de seus “*milieus*”, em diferentes momentos e contextos, evidenciando o processo de sua mudança, a medida em que desenvolve sua prática e sua aprendizagem na língua. Um exemplo é percebido quando Carlos comenta, em suas aulas, sobre seus hábitos de leitura, ou experiências pessoais, no intuito de motivar os alunos ou tranquiliza-los sobre alguma dificuldade de aprendizagem. Ele silencia, quanto à sua dificuldade em manter o hábito da leitura até os dias atuais, citada em sua narrativa inicial, pois no momento da produção da narrativa Carlos se coloca na posição de aprendiz, enquanto que no momento de suas ações, Carlos posiciona-se como professor.

Esse caminho interpretativo é possível a partir do ponto de tensão contextual, já que, no momento da produção de narrativa, para fins de pesquisa, como foi explicado aos professores, Carlos provavelmente se viu na posição de aprendiz da língua, e procurou relembrar seus momentos em aprendizagem da mesma desde quando poderia se recordar até os dias atuais.

As ações do professor levaram a novo questionamento por parte da pesquisadora: “O professor percebe as mudanças entre suas narrativas – narrativa escrita e discurso em sala de aula – em momentos diferentes?”, ou seja, existe consciência, em Carlos, de que ele demonstra crenças diferenciadas em momentos e contextos diferenciados? Este seria um conhecimento metacognitivo do professor? Ou acontece de forma inconsciente? O professor Carlos silencia sobre sua dificuldade em manter o hábito de leitura – citada em sua narrativa – porque não reflete sobre suas experiências como aprendiz dentro de seu contexto de professor? Ou porque,

mesmo refletindo sobre suas próprias dificuldades como aprendiz, decide não as dividir com os alunos, a fim de passar uma imagem diferente, a partir de seu contexto de professor?

Somos levados a refletir sobre as ações e crenças de Carlos, no sentido de tentar buscar caminhos narrativos para as mesmas. Acreditamos que o indivíduo tem diferentes temporalidades e contextos, e todos eles não podem ser analisados, nem mesmo experienciados pelo próprio indivíduo isoladamente. Somos seres unos, carregando dentro de nós inúmeras experiências que se misturam e nos tornam quem somos, únicos. O conceito de pessoa de Connelly e Clandinin (2000) vai além, explicando que nos encontramos sempre em processo de mudança pessoal, isso significa que não existe um resultado, existe apenas o processo de transformações e experiências. O ponto de tensão de certeza (Connelly e Clandinin, 2000, p. 65) ratifica a ideia de que, em nosso pensamento narrativo existe sempre um senso de provisoriedade. Nada é estanque ou correto, decorrente de uma relação de causalidade de A para B.

Se o indivíduo não vive suas experiências separadamente, entendemos que, em seu contexto de professor, Carlos também carrega suas experiências como aprendiz, entretanto, decidindo entre silêncios e falas que deve adotar em sua prática didática, visto que, muitos de nós professores (e aqui me incluo, como pesquisadora e professora), acreditamos com frequência que não seria interessante levar nossas próprias falhas como aprendizes, se estamos numa posição de exemplo para os próprios alunos.

Dessa forma, entendemos que a ação do professor não funciona de forma isolada, mas sim, dentro de um contexto, envolvendo outros indivíduos, os quais podem e são modificados por essas ações. O processo de (trans)formação das crenças desse professor perpassam, além das suas próprias, as crenças dos alunos e da pesquisadora, influenciando-os, a partir do seu fazer em sala de aula.

### **5.2.2 Professora Maria**

Em sua aula introdutória, a professora iniciou uma atividade em grupo para que os alunos interagissem e se conhecessem. A primeira atividade sugerida foi o “*Study Contract*” (ANEXO M), na qual Maria solicitou que os alunos, juntos, negociassem e



redigissem, em inglês, regras para eles próprios no decorrer do curso. Em seguida, todos os alunos comprometeram-se a seguir as regras, assinando o documento.

A atividade posterior consistiu no estabelecimento pelos alunos de seus objetivos pessoais para o curso (ANEXO N), também com escrita em língua inglesa, dessa vez, individualmente, com o apoio da professora. Além disso, com a ajuda da TV, Maria projetou as capas de alguns livros como opções de votação para os alunos, com o intuito de que trabalhassem uma leitura adaptada durante o curso.

Seguidamente, a professora joga com os alunos o jogo “*Five point star*” (ANEXO O), que consistiu na escrita de cinco informações a respeito de si mesmo, para que os colegas tentassem adivinhar que tipo de informação seriam, elaborando, escrito e oralmente, frases em língua inglesa. Como suporte para essa atividade, Maria escreveu no quadro modelos como “I think that...”, “I assume that...”, e, no decorrer da atividade, fazia correções à medida em que os alunos cometiam erros gramaticais ou de pronúncia. Adicionalmente, sempre que um aluno parecia não saber uma palavra, expressando-se em português, a professora buscava traduzir para o inglês. Após a atividade de escrita e fala, ela pediu para manter as anotações dos alunos para correção de escrita.

Em momento posterior, após sugerir *websites* que poderiam ser úteis aos alunos em sua aprendizagem da língua inglesa, a professora trabalhou vocabulário sobre personalidade, utilizando figuras para ilustrar os adjetivos que projetou na TV (*slides*). Percebemos que Maria não explorava as figuras nem tentava fazer um trabalho de maior inferência com os alunos a partir das imagens. Nos momentos de dúvida sobre vocabulário, a professora variava entre a explicação de uma palavra em inglês, a explicação em português ou a tradução da mesma. Após a demonstração dos adjetivos relativos a personalidade, Maria introduziu o conceito de cognatos.

Finalmente, a professora leu em voz alta um texto com adjetivos projetado na TV, pedindo que os alunos escrevessem, em casa, suas primeiras impressões sobre um colega que eles sortearam.

Na aula de número dois, a professora, com a ajuda de uma ETA (*English Teachers' Assistant*), joga o jogo “*The wind blows for everyone...*”, que consiste em um dos participantes indicando uma característica física ou de personalidade, e aqueles que a possuírem deveriam mudar de posição no círculo. Quem ficasse no meio do círculo, ao final, deveria continuar o jogo com uma nova frase. A professora escreveu o modelo da frase no quadro, pedindo que os alunos repetissem para

fixação. Novamente, a professora tentava corrigir os erros no momento em que ocorriam (*correction on the spot*).

Na próxima atividade, os alunos deveriam escrever sobre sua própria personalidade, a partir de um texto sobre signos (ANEXO P), lendo em voz alta para os colegas, enquanto a professora corrigia a pronúncia e gramática. Em seguida, Maria mostrou conteúdo na TV (*slides*) sobre cognatos, e palavras repetidas. Após a demonstração do conteúdo, ela pediu que os alunos trabalhassem o exercício da apostila (ANEXO Q) em pares: identificar os cognatos e ler em voz alta para os colegas.

Chamou a atenção da pesquisadora a preocupação da professora quanto ao entendimento dos alunos sobre as atividades, perguntando se os mesmos tinham perguntas ou checando o vocabulário, pedindo que repetissem as palavras corretamente quando pronunciavam de forma incorreta. Após a explicação sobre cognatos, houve a demonstração do que são os “*false friends*”, com exemplos em *slides* na TV. Finalmente, para exercício de casa, os alunos trabalhariam com o texto sobre a história do Jeans (ANEXO R) e fariam a leitura do primeiro capítulo do livro votado: *The Phantom of the Opera* (ANEXO S).

Na terceira aula observada, Maria fez os alunos assistirem um episódio de um seriado na TV, como contextualização para uma atividade sobre falsos cognatos: um texto chamado “*A day at work*” (ANEXO T). A professora leu o texto em voz alta, parando para confirmar a compreensão dos alunos sobre o vocabulário, sempre solicitando informações fazendo uso da língua inglesa. Após a leitura do texto, ela pediu que os alunos produzissem, individualmente, três frases utilizando falsos cognatos, auxiliando-os na compreensão, produção e correção de erros gramaticais e idiomáticos. Em seguida, pediu que lessem em voz alta, para os colegas, fazendo correções quando necessário.

Para a atividade seguinte, a professora escreveu no quadro “*TYPOGRAPHICAL MARKS*”, elicitando a definição da expressão. Entregou aos alunos um texto (ANEXO U) pedindo que eles identificassem as marcas tipográficas. Posteriormente, entregou novos textos (ANEXOS V e W) para a turma, a qual ela dividiu em dois grupos, para a leitura e identificação das marcas tipográficas, como estratégias de leitura. Maria pediu que cada grupo anotasse palavras desconhecidas em seu texto que julgassem que o outro grupo não conheceria o significado, trabalhando vocabulário desconhecido a partir de tradução e descrição. Como tarefa

de casa, ela entregou o texto do ANEXO X, “*A global concern*”, porém, sem maiores instruções de como proceder com a execução da atividade.

A aula seguinte, a quarta observada, também iniciou com interação entre os alunos e com a professora. Maria escreveu no quadro as palavras *AGREE* e *DISAGREE*, pedindo que os alunos argumentassem se concordam ou não com algumas frases que ela falava, explicando em inglês seus motivos.

Por questões de espaço, a professora precisou mudar de sala com seus alunos, ministrando as atividades seguintes juntamente com outra turma, de outra professora, que ensinava “*Survival English*” para conversação. Maria escreveu no quadro os tópicos a serem trabalhados com os alunos, bem como modelos de perguntas e respostas em inglês, para a execução das atividades (ANEXOS Y e Z). Ao tirar dúvidas dos alunos sobre vocabulário, a professora utilizou-se de mímicas e tradução.

Na quinta aula, a professora teve novamente a ajuda da ETA para tirar dúvidas sobre vocabulário e como apoio para a utilização de expressões e discussão de temáticas culturais. Maria iniciou a aula mostrando na TV *slides* sobre descrição física, com figuras, e pediu que os alunos respondessem o exercício do ANEXO AA. Após o intervalo da aula, foi aplicada avaliação escrita (ANEXO BB).

A última aula observada iniciou com mais um jogo e a ajuda da ETA. Os alunos deveriam escrever o nome de um famoso em um pedaço de papel e colar na testa de um colega, o qual deveria fazer perguntas em inglês para adivinhar quem era o personagem que foi colado a ele. Os alunos praticaram descrição física e de personalidade em inglês a partir dessa atividade. Em seguida, a professora entregou uma atividade sobre descrição física (ANEXO CC), ensinando as estruturas dos verbos *BE* e *HAVE* no presente, alegando que percebeu que os alunos tinham dificuldade com a utilização dessas estruturas. Após demonstração do conteúdo, Maria colocou um episódio de seriado para que os alunos observassem os personagens, e descrevê-los posteriormente de maneira escrita e oral, corrigindo os erros de pronúncia. Percebemos, assim como com o professor Carlos, o exercício da autonomia da professora no momento de avaliar o desempenho dos alunos e executar novos planos de ensino, a partir de uma análise de sua realidade em sala de aula.

A atividade seguinte foi o “*running dictation*”, em grupos, os alunos deveriam, um a um, ler frases e ditá-las para os colegas escreverem. O grupo que terminasse a tarefa corretamente mais rapidamente, ganharia. Após o final da tarefa, a professora checou a pronúncia e os erros comparados às frases originais.

Em seguida, Maria entregou aos alunos uma atividade sobre “*Topic Sentences*” (ANEXO DD), explicando o conteúdo em português e pedindo que os alunos identificassem as *topic sentences* no texto da apostila. Em seguida, conferiu as respostas dos alunos, e pediu que fizessem uma produção escrita de um parágrafo sobre uma das *topic sentences* mostradas.

A professora, em relação às suas atividades escolhidas para os alunos, trabalhou bastante a pessoalidade e individualidade de cada um, bem como o senso de coletividade do grupo, ao executar atividades como o contrato de estudo (ANEXO M) e os objetivos pessoais para o curso (ANEXO N). São atividades *task-based*, ou seja, baseadas em execução de tarefas, contextualizadas e para fins reais de comunicação. Desde o início do curso, percebemos um alinhamento entre sua narrativa inicial e suas ações em sala de aula, quando, na primeira aula, a professora trabalha a metacognição com os alunos. Ao expor, em aula introdutória, contratos escritos (envolvendo também a leitura) e estabelecimento de objetivos pessoais para o curso, a professora inicia o curso com leitura em língua inglesa já voltado para objetivos comunicativos reais, deixando os alunos conscientes do que será feito, e, além disso, fazendo com que participem e sejam também responsáveis pelo próprio processo de aprendizagem.

Maria também trabalhou a interação entre os alunos em diversas atividades, fossem elas de leitura, de escrita ou de escuta e fala, como os jogos executados em sala de aula e atividades como as do ANEXOS O e P. A maioria de suas atividades trabalharam a utilização de estratégias de leitura (ANEXOS Q, R, T, U, V, W, X, BB e DD), para fins de compreensão textual. Outras atividades voltadas à leitura e compreensão foram as dos ANEXOS S e Y. A professora também fez uso de material de gramática e vocabulário (ANEXOS Z, AA e CC).

Percebemos continuidades e descontinuidades ao compararmos as narrativas da professora Maria, em tempos e em contextos diferentes. Em relação à sua definição de leitura, identificamos um movimento de transformação no processo de construção de suas crenças. Assim como aconteceu com Carlos, as ações da professora refletiram crenças interativas sobre leitura, diferente do que Maria havia demonstrado em sua narrativa. Assim, entendemos o caráter individual e simultaneamente social de crenças, quando compreendemos o ponto de tensão contextual aplicado também à professora.

Se o contexto dos dois professores é o de ensino de língua inglesa sob o treinamento para o Idiomas sem Fronteiras e práticas de leitura segundo um mesmo plano (sabendo que ambos ministraram o mesmo curso no mesmo nível de proficiência), suas narrativas – ou discurso – em sala de aula deveriam ser de fato alinhados, como observado pela pesquisadora. Dessa forma, a partir do ponto de tensão contextual, a professora Maria demonstra postura interativa de leitura, adicional à visão metacognitiva e de leitura de mundo que havia comentado em narrativa.

Tabela 7: Mudanças nas crenças da Professora Maria

Crenças Iniciais	Ações em sala de aula
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A leitura é metacognitiva</li> <li>• A leitura de mundo precede a leitura do texto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A leitura é um processo interativo.</li> <li>• A leitura está relacionada à oralidade (a leitura em voz alta é importante)</li> </ul>

[Fonte: Autoral]

As mudanças observadas entre crenças iniciais e ações foram, sobretudo:

- A professora acrescenta em sua prática ações voltadas à leitura como um processo interativo.
- A leitura também é tida como um processo relacionado à oralidade, ou seja, a leitura em voz alta é importante para a aprendizagem da leitura em língua inglesa.

A postura interativa pode ser percebida no desenvolver das aulas a partir do ensino das estratégias de leitura, marcas tipográficas e procedimentos de inferências elicitados pela professora. Em uma de suas aulas a professora dá dicas sobre leitura aos alunos: “A gente não lê palavra por palavra, mas frases.”, “Procurem não traduzir palavra por palavra.”, “Eu não paro o texto, depois eu vou procurar...”.

Essas sugestões mostram a utilização de estratégias e combinação dos processamentos *top-down* e *bottom-up* no momento da leitura, características frequentes no desenvolvimento de cursos de Língua Inglesa para fins específicos (ESP – *English for Specific Purposes*).

Uma das continuidades percebidas entre narrativa e ações em sala de aula foi a definição de leitura como leitura de mundo, e como processo metacognitivo. Essas

duas crenças são percebidas na narrativa da professora, e perpassam também suas práticas em sala de aula, indicando pontos de tensão de pessoa e temporalidade: Maria parece trazer parte de suas próprias experiências com leitura para um momento posterior, em sala de aula.

Em relação a como a leitura pode ocorrer, todos os professores, incluindo Maria, afirmaram que a leitura é um hábito, e como tal poderia ser melhor desenvolvido a partir de leituras voltadas ao lazer e que tragam prazer ao leitor. Maria completa, em sua narrativa, que suas experiências com a leitura são uma “parte extremamente importante e carregada de boas lembranças” de sua vida, e que espera poder “ajudar várias pessoas a entrar em contato com esse mundo tão maravilhoso”.

A partir do ponto de tensão de pessoa, percebemos, nas ações em sala de aula, a pessoa que também fala na narrativa inicial. Ou seja, a aprendiz Maria parece trazer algo de suas motivações pessoais sobre a leitura para a sala de aula, em um diferente contexto: o de professora. Ela executa vários tipos de jogos com seus alunos, na tentativa de engajá-los e motivá-los à aprendizagem da língua, mesmo que não diretamente pelo caminho da leitura de textos impressos.

Um dos caminhos narrativos que encontramos para a interpretação de nossos textos de campo, adotando os pontos de tensão de pessoa e temporalidade, é o de que Maria transfere muito de suas experiências pessoais para o momento de suas aulas. Apesar do ponto de tensão contextual, que diferencia a professora em dois contextos: como aprendiz (no momento da escrita da narrativa) e como professora (no momento das ações em sala de aula), a transferência das crenças pode ocorrer entre esses dois momentos.

Uma possível interpretação narrativa para essas continuidades e alinhamentos entre a produção e as ações de Maria pode ser discutido à luz do ponto de tensão de ação. A partir de diferentes pontos de vista, as ações podem ser compreendidas de diferentes formas. Para o aluno, a professora pode fazer uso de jogos para tornar a aula menos “chata”. Uma outra possibilidade de visão do aluno seria a de que os jogos não funcionam efetivamente como aprendizagem de leitura, por não caracterizam as atividades mais tradicionais, com materiais impressos.

Partindo do ponto de vista da professora, construímos, narrativamente, outros possíveis caminhos interpretativos: ela pode vir a utilizar-se de atividades interativas em sala de aula com os alunos na tentativa de trazer motivações acerca da aprendizagem da língua. Ou ainda, Maria pretende fazer uso das habilidades (leitura,

escrita, fala e escuta) integradas no ensino dentro de seu curso, por isso agrega atividades com uso da fala.

Para a pesquisadora, o fenômeno pode refletir a transferência de uma crença para a prática de ensino, de forma consciente ou não consciente. Como discutimos anteriormente, o sujeito não experimenta sua vida a partir de momentos isolados. Assim, sabemos que a aprendiz Maria influencia na prática de Maria como professora. Não podemos afirmar, entretanto, se essa influência ocorre de maneira metacognitiva ou não.

A crença de Maria sobre a importância da leitura de mundo pode ser também observada em sua preocupação em trazer nativos de países de língua inglesa, os ETAs, para que possam contextualizar aspectos culturais e linguísticos característicos do país de onde vieram. A professora se preocupa que os alunos estabeleçam uma leitura não só dos textos sugeridos, mas que tenham o contato com os nativos da língua para que possam tirar dúvidas quanto a questões relacionadas também à cultura e formas idiomáticas. Ao trazer os nativos da língua inglesa, Maria tenta resgatar a visão de mundo da perspectiva do morador de determinado país falante daquela língua.

Nas ações de Maria em sala de aula, durante o andamento do curso, observamos diversas continuidades (definições de leitura como metacognitiva e leitura de mundo e a utilização de atividades prazerosas no processo de aprendizagem), além da descontinuidade com relação à definição interativa de leitura, já que a professora utiliza de ações voltadas ao ensino interativo da leitura, demonstrando uma tendência de transformação de crenças sobre a definição de leitura.

Apesar das muitas continuidades encontradas, ainda percebemos mudanças e possíveis (re)construções nas crenças de Maria, a partir de suas ações. Percebemos, por exemplo, uma tendência a mudança na definição de leitura quando Maria utiliza de tradução em alguns momentos da aula, e quando pede que os alunos façam leitura em voz alta. Dependendo da forma como a professora aborda esses tipos de ações, essas podem vir a se transformarem em hábitos relativos a definições mais tradicionais de leitura, como leitura como boa pronúncia ou tradução de vocábulos.

Barcelos (1995, 2001) defende que as crenças e ações devem ser estudadas em conjunto, pois, dentro de uma abordagem sociocultural e contextual de crenças, a qual utilizamos nesta dissertação, esses dois elementos seguem um movimento cíclico, influenciando um ao outro. Dessa forma, acreditamos, tanto para professor

Carlos como para professora Maria, que suas ações dentro dos pontos de tensão de pessoa, temporalidade e contexto, principalmente, influenciam de determinada maneira em suas crenças, bem como foi percebido que suas crenças – retiradas de suas narrativas – estiveram presentes no momento de suas práticas, caracterizando um movimento cíclico.



## CAPÍTULO 6

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa, baseada em um estudo de crenças sobre leitura de professores de língua inglesa no curso Idiomas sem Fronteiras, no contexto da Universidade Federal do Piauí (UFPI), teve como perguntas norteadoras:

- Quais são as crenças que fazem parte da cultura de ensinar e aprender de professores de língua inglesa em pré-serviço e em serviço, simultaneamente?
- Como essas crenças se (re)constroem durante a formação inicial do aluno e seu trabalho ministrando aulas?
- De que forma as crenças (re)construídas por esses professores influenciam em suas ações dentro do processo de aprender e ao ensinar a língua inglesa?

Nosso objetivo geral consistiu em apontar e analisar as crenças de alunos do curso de Licenciatura em Língua Inglesa que estagiam no programa IsF sobre leitura em LE, suas definições, aprendizagem e seu ensino.

Como objetivos específicos de nossa pesquisa, estabelecemos os seguintes:

- a) Analisar as crenças sobre leitura de professores do programa IsF em formação inicial, observando também suas ações em sala de aula em relação à leitura;
- b) Observar e discutir como as crenças sobre leitura (re)construídas por esses alunos durante sua formação lhes influenciam em sua atuação docente, principalmente na abordagem da leitura em sala como professores; e como sua atuação como docentes também afeta suas crenças, num movimento circular e complementar.

Analisamos relatos pessoais e textos de campo sob a luz da pesquisa narrativa, um instrumento de coleta e também metodologia de análise de dados. A pesquisa narrativa foi um desafio dentro dos estudos de crenças sobre leitura por conta de possuir conceitos fluidos, como o conceito de experiência, e os pontos de tensão com o que os autores chamam de narrativa dominante – a pesquisa de cunho mais formalista. Devido às influências positivistas dos estudos científicos, ainda repassada na academia, foi um desafio trabalhar com fronteiras tão fluidas entre conceitos, focando nossas atenções às narrativas e aos participantes e em suas experiências, além das mudanças ocorridas em seus processos de (re)construções de crenças, e

não apenas nas categorizações das mesmas ou definições estanques e caracteres prescritivos.

Outro desafio no desenvolvimento de nossa pesquisa foi a dificuldade durante o processo de observação de aulas, devido aos feriados no período escolhido, bem como movimentos de greve, que causaram descontinuidades no decorrer das aulas. Esse desafio foi sentido pelos professores, alunos e pela pesquisadora, havendo adaptações e um alongamento na duração do curso, espaçando as aulas e causando menor assiduidade por parte dos alunos. Além disso, para cursos como o da professora Maria, que aconteciam durante quatro horas aos sábados, os sábados de impedimento de aulas foram sentidos com uma maior intensidade, visto que algumas aulas tiveram espaçamento de 15 dias.

Apesar de nossa pesquisa ter buscado desenvolver um trabalho conjunto entre crenças e ações, com a finalidade de discutir dados de coleta suficientes para uma análise mais detalhada de como essas crenças se formam e transformam, ainda há grande quantidade de fatores envolvido no processo de ensino e aprendizagem de línguas, que nos limitaram mesmo em relação às comparações entre crenças e ações. Fatores como temporalidade, frequência de encontros, imprevistos em relação ao calendário e ao desenvolvimento das aulas, evasão de alunos, entre outros, foram relevantes para as mudanças ocorridas nas ações dos professores participantes. Dessa forma, a complexidade das análises de nossos dados perpassa a subjetividade envolvida nas narrativas e ações dos participantes, incluindo os diversos fatores que podem influenciar em suas mudanças de crenças e de ações.

Como limitação de pesquisa julgamos ser necessária a aplicação de entrevistas, as quais não foram possíveis de serem realizadas, para confirmação de algumas das crenças e ações percebidas durante o processo de análise dos dados.

Essas barreiras em relação às crenças também traduzem os desafios de se compreender a formação de professores de forma completa, pois o processo de (re)construção das crenças e de formação do indivíduo, dentro de seu trabalho, perpassa inúmeros fatores, complexos e extensos demais para caberem dentro de apenas um estudo. Assim como a formação dos professores, a pesquisa em relação às suas formações e crenças no processo de ensino e aprendizagem deve ser continuada, pois o cenário da educação modifica-se a todo instante.

Percebemos similaridades com outros estudos sobre crenças no tocante à aspectos gerais. Garbuio (2005), em sua pesquisa, traz à tona as crenças sobre a

leitura como *hobby*, a qual é mais bem vista pelos estudantes. Também explicita que a utilização dos modelos na lousa é considerada boa técnica de ensino da oralidade em LI. Ambos os aspectos foram encontrados em nosso estudo, em relação aos professores pesquisados. Lago, Oliveira e Borges (2007) também corroboram a ideia dos modelos e da repetição no ensino da oralidade da língua. E Cruz, Lima e Fauazi (2012) discutem a assumpção pelos aprendizes de que a aprendizagem necessita estar conectada à alguma fonte de diversão. Silva (2007) comenta, em sua pesquisa, que a leitura se faz importante no sentido de aprendizagem da gramática, o que também foi percebido em nossa pesquisa.

A reflexão sobre os resultados da pesquisa perpassa não somente resultados e reflexões de outros pesquisadores de crenças, mas também as crenças da própria pesquisadora, que retorna ao seu relato de experiência, trazido na introdução deste trabalho, para repensar sua própria formação e atuação em sala de aula e como suas crenças influenciam em seu agir, e vice-versa. Ao expor minha prática de leitura na escola e as ações de meus professores em sala de aula, fica claro que a leitura era definida, a partir de meu meio escolar, como um processo *bottom-up*, de extração de significados do texto, e também como um suporte para o treino da oralidade (leitura em voz alta), faltando quase completamente o caráter crítico da leitura em meus primeiros anos de escolaridade (ensino fundamental e médio). Ao retratar em meu relato um ambiente divertido e bonito na biblioteca de minha infância, e ao citar que desenvolvi definições próprias sobre leitura fora da escola, demonstro uma crença de que a leitura acadêmica é diferente da leitura para lazer, resultado encontrado em minha própria pesquisa.

Algumas transformações nessas crenças do momento de infância para o momento do curso superior foram relatadas posteriormente: a leitura acadêmica, embora não seja considerada como algo completamente prazeroso, desenvolveu em mim o senso crítico em relação à minha área de atuação, a linguística e literatura da língua inglesa, bem como em relação a abordagens e metodologias de ensino da língua inglesa. Ao final de meu relato, demonstro consciência sobre uma das crenças que possuo: a de que a leitura acadêmica e obrigatória é pouco prazerosa. Também demonstro a consciência de que é necessária uma mudança de ação própria, para que haja uma possível transformação dessa crença no futuro: “A leitura faz parte integrante de nossa vida, sendo assim espero conseguir trazê-la como uma boa amiga e influência”.

Quando repenso minha prática em sala de aula, confirmo ações tomadas com base nas crenças encontradas em meu relato. Em relação ao desenvolvimento da leitura, muitas atividades que proponho são trabalhadas com caráter crítico e de discussão, enquanto outras servem apenas como suporte para retirar do texto informações pedidas pelas questões. Outra crença percebida em minha própria didática é a de que a leitura auxilia na identificação de estruturas gramaticais, visto que algumas atividades de leitura propostas em sala de aula voltam-se apenas para a identificação da estrutura gramatical ou localização de vocabulário específico.

Certamente, a pesquisa desenvolvida será compartilhada com os professores participantes, no sentido de dar significado ao próprio (re)construir de crenças desses professores, visto que, umas das maiores preocupações recai sobre a tomada de consciência sobre suas próprias crenças e em como ocorrem as mudanças relacionadas a elas.

Pretendemos, com isso, desenvolver e continuar as pesquisas sobre crenças no contexto da Universidade Federal do Piauí (UFPI), por perceber a pouca frequência de estudos dessa área em nosso contexto, e partir da necessidade de buscar feedback dos professores sobre as análises sugeridas em nosso estudo, procurando confirmações ou refutações, além de maiores explicações sobre os processos de (trans)formações nas crenças desses professores.

Procuramos, também, contribuir para as pesquisas no contexto do programa Idiomas sem Fronteiras, evidenciando sua importância para a formação de professores, para enriquecer o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras nas universidades federais, para as pesquisas acadêmicas e para a retroalimentação cultural e de conhecimentos dentro da própria universidade, visto que os alunos da mesma é que são beneficiados pelo programa.

Sugerimos, como possibilidades futuras, a continuação das pesquisas sobre crenças no contexto da Universidade Federal do Piauí (UFPI), em diferentes áreas de conhecimento, além da leitura.

O estudo sobre crenças continua sendo uma motivação pessoal de pesquisa. Dessa forma, pretendemos buscar o feedback dos professores envolvidos neste trabalho, desenvolvendo novos olhares de análise, partindo de diferentes contextos, e continuando coletas após findada sua formação inicial, buscando compreender como ocorre o desenvolvimento da formação continuada desses e de outros professores de língua inglesa.

Decerto que os estudos envolvendo crenças contribuem para o desenvolvimento de políticas na educação, bem como no desenvolvimento de currículos específicos para contextos específicos de ensino e aprendizagem. Assim, buscamos avaliar a realidade em que se encontram os participantes de nossa pesquisa, no tocante ao ensino de LI, e, mais especificamente, ao ensino de leitura em LI; estabelecendo um contexto em cima do qual pode-se trabalhar a criação de novos currículos para o programa Idiomas sem Fronteiras, bem como a própria discussão, pelos professores e coordenadores, sobre crenças e ações, suas relações e influências no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

## Referências Bibliográficas

**AGUIAR, G. E.** O Professor de Línguas Estrangeiras: da formação inicial á realidade escolar. EDUFPI: Teresina, 2012. 107p.

**ALMEIDA, M. F.** As Multifaces da Leitura: A Construção dos Modos de Ler. In: Revista Graphos: João Pessoa, 2008. V. 10. Nº 1. p. 65 – 80.

**ALMEIDA FILHO, J. C. P.** Dimensões comunicativas no ensino de línguas. São Paulo, Pontes Editores, 1993.

**BAMFORD, J; DAY, R.** Affect: the Secret Garden of Reading. In: \_\_\_\_\_, Extensive Reading in the Second Language Classroom. Cambridge University Press: New York, 1998.

**BARCELOS, Ana Maria Ferreira.** A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de letras. Campinas, SP: 1995 [Dissertação de Mestrado].

\_\_\_\_\_. Understanding Teachers' and Students' Language Learning Beliefs in Experience: a Deweyan Approach. The University of Alabama, Tuscaloosa, USA: 2000. [Tese de Doutorado]

\_\_\_\_\_. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizado de Línguas: Estado da Arte. In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada. V. 1. Nº 1. p. 71-92, 2001.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: M. L. O. Alvarez e K. A. Silva (orgs). Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares. p. 27-69. Campinas: Pontes, 2007a.

\_\_\_\_\_. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada. V. 7. Nº 2. p.109 – 138, 2007b.

\_\_\_\_\_. O que dizem as pesquisas sobre cognição de professores de línguas no Brasil? Algumas reflexões. In: Múltiplas Perspectivas em Linguística. Uberlândia : Ed. da Universidade de Uberlândia, 2008a.

\_\_\_\_\_. Revisitando os conceitos de cultura de aprender e de ensinar línguas. In: SANTOS, S. C. K e MOZZILO, I. (Orgs). Cultura e diversidade na sala de aula de língua estrangeira. Pelotas: Ed. da Universidade UFPEL, p. 31 – 53, 2008b.

\_\_\_\_\_. Researching Beliefs about SLA: A Critical Review. In: Kalaja e Barcelos (ed.), Beliefs about SLA: New Research Approaches, Netherlands, 2008c. p. 7-33.

\_\_\_\_\_. Reflexões, Crenças e Emoções de Professores e da Formadora de Professores. In: BARCELOS, A. M. F e COELHO, H. S. H. Emoções, Reflexões e (trans)form(ações) de Alunos, Professores e Formadores de Professores de Línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. V. 5. p. 57 – 81.

**BARCELOS**, A. M. F.; **KALAJA**, P. Introduction to Beliefs about SLA Revisited. In: System. V. 39. Nº 3. p. 281 – 289, 2011. Disponível em: < <https://goo.gl/KHNX3Q> >. Acesso em: 20 de Julho de 2016.

**BROWN**, Douglas H. Teaching by principles. San Francisco: Prentice Hall Regents, 1994.

**CARREL**, P. L; **EISTERHOLD**, J. C. Schema theory and ESL reading pedagogy. In: **CARREL**, P. L; **DEVINE**, J.; **ESKEY**, D. E. (orgs). Interactive Approaches to Second Language Reading. Cambridge: The Edinburg Building, 1998. 289p.

**CELANI**, M. A. A. Culturas de Aprendizagem: Risco, Incerteza e Educação. In: **MAGALHÃES**, M. C. C. (org.) A Formação do Professor como um Profissional Crítico: Linguagem e Reflexão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 29 – 42.

**CHIMENTÃO**, Lilian Kemmer. O significado da Formação Continuada Docente. 4º CONPEF. Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. - Londrina, Paraná, 2009.

**CONNELLY**, M.; **CLANDININ**, D.J. **Narrative inquiry**: experience and story in qualitative research. 1st Edition, Jossey Bass, 2000. 211 p.

**CORACINI**, M. J. R. F. Concepções de Leitura na (Pós-)Modernidade. In: **CARVALHO**, R.C.; **LIMA**, Paschoal. Leitura: Múltiplos Olhares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p. 15 – 44.

**COSCARELLI**, C. V., **NOVAIS**, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. Letras de Hoje: Porto Alegre. V. 45, nº 3, 2010. p. 35 – 42.

**DEWEY**, John. How we Think. Lexington: D. C. Heath. 1993. Disponível em: < <https://goo.gl/TU9wNQ> >. Acesso em: 12 de Julho de 2016.

\_\_\_\_\_. Experience and Education. New York: Collier Books, 1938.

**FEINAM-NEMSER**, S., **FLODEN**, R. E. The cultures of teaching. In: Wittrock. M. C. (Ed). Handbook of Research on Teaching. New York: Macmillan, 1986, p. 505-526.

**GEERTZ**, C. After the fact: Two Countries, Four Decades, One Anthropologist. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1995.

**GOODMAN**, K. S. Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. In: Journal of the Reading Specialist. 1967. Disponível em: < <https://goo.gl/qajwxY> >. Acesso em: 26 de Julho de 2016.

**GOUGH**, P. B. One second of reading. In: **KAVANAGH**, J.F. e **MATTINGLY**, I.G.(orgs). Language by ear and by eye. Cambridge: MIT Press,1972, p.353 – 378.

**HOLLIDAY**, A. Appropriate methodology and social context. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

**HORWITZ**, E. K. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign language Annals*, 18(4), 1985, p. 333 – 340.

**JIN**, L. & **CORTAZZI**, M. The culture the learner brings: A bridge or a barrier? In M. Byram & M. Fleming (orgs.), *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 98 – 118, 1998.

**KAMIL**, M. L.; **SAMUELS**, S. J. Models of the Reading Process. In: **CARREL**, P. L.; **DEVINE**, J.; **ESKEY**, D. E. (orgs). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: The Edinburg Building, 1998. 289p.

**KATO**, M. A. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 5ª ed, 1999.

**KLEIMAN**, Angela. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

\_\_\_\_\_. Leitura: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 2ª ed, 2001.

**KOCH**, I. V; **ELIAS**, V. M. *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Editora Contexto, 2009. 220 p.

\_\_\_\_\_. Ler e Compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

**LEFFA**, Vilson J. Aspectos de leitura, uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra- D.C. Luzzato, 1º ed. 1996.

**MARCUSCHI**, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

**MELLO**, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. In: *São Paulo em perspectiva*, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.

**MENEZES**, A. M. C. A vivência da presença social: histórias de um curso online para professores de inglês. 2008. 186 f. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em < <https://goo.gl/ELVJtj> >. Acesso em: 25 de janeiro de 2016.

**MICCOLI**, Laura. O poder da educação continuada para a transformação do ensino. In: In: **BARCELOS**, A. M. F e **COELHO**, H. S. H. *Emoções, Reflexões e (trans)form(ações) de Alunos, Professores e Formadores de Professores de Línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. V. 5. p. 27 – 42.

**Ministério da Educação**. *Idiomas sem Fronteiras*. Disponível em <<http://isfaluno.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 de janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – 2010 – 2014*. Disponível em <<http://www.leg.ufpi.br/arquivos/File/PDI.pdf>>. Acesso em: 05 de Janeiro de 2017.



**MORGAN**, J. L.; **GREEN**, G. Pragmatics and reading comprehension. In: R. J. Spiro et al. (orgs) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Nova Jersey. L. Erlbaum Associate Publishers, 1980.

**NÓVOA**, A. Y **DEJONG-LAMBERT**, W. (2003). *Educating Europe - An analysis of EU educational policies*. En D. PHILLIPS Y H. ERTL (comps.), *Implementing European Union Education and Training Policy - A comparative study of issues in four member states* (pp. 41-72). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

**PACCA**, J. L. A; **VILLANI**, A. Categorias de Análise nas Pesquisas sobre Conceitos Alternativos. IN: *Revista de Ensino de Física*. V. 12, São Paulo, 1990. p. 123 – 138.

**PAZ**, D. M. S. A Teoria de Gough e o Modelo Ascendente de Leitura. Disponível em: < <https://goo.gl/u8w2fT> >. Acesso em: 13 de Julho de 2016.

**PERINE**, Cristiane Manzan. Linguística Aplicada: crenças e o desafio de formar professores de línguas. IN: *Revista Domínios de Lingu@gem*. V. 6. Nº 1, 2012.

**PIMENTA**, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)

**ROLIM**, A. C. O. A Cultura de Avaliar de Professoras de Língua Estrangeira (inglês) no Contexto da Escola Pública, 1998. [Dissertação de Mestrado]

**SAUSSURE**, F. *Curso de Linguística Geral*. 27ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

**SMITH**, Frank. *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. 6ª ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1928.

**STRUTZ**, Janete. Crenças sobre Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa: o que pensam quatro professores do ensino médio de escolas públicas. In: *Revista Eventos Pedagógicos*. V. 3, n. 1., 2012. p. 416 – 425.

**VICTORI**, M. Methodological issues in research on learners' beliefs about language learning. Trabalho apresentado no 12º Congresso Mundial de Linguística Aplicada (AILA), 1999, Tóquio, Japão. (Manuscrito não publicado)

**YGOTSKI**, L. S. *A Formação Social da Mente*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1991.

**WOODS**, D. Decision-making in language learning: A lens for examining learner strategies. [On-line]. Disponível em: < <https://goo.gl/yieNHP> >. Acesso em: 19 de Dezembro de 2016.

**Apêndices**

## Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Coleta de Narrativas

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**Título do estudo:** “COMO LEIO E COMO ENSINO A LER”: (Re)construções sobre a Leitura para Professores em Pré-Serviço.

**Pesquisador(es) responsável(is):** Lucy Raiane Peres Farias

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Petrônio Portella/ Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – PPGEL.

**Telefone para contato:** (86)98828-5180

**Local da coleta de dados:** UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa de forma totalmente voluntária. Esta pesquisa tem por finalidade explicar como ocorrem as (trans)formações das crenças sobre leitura em língua estrangeira em professores de inglês em formação inicial. Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você decida participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética.

**Participantes da Pesquisa:** Professores em formação inicial no curso de Licenciatura em Letras – Inglês na Universidade Federal do Piauí (UFPI) e que ministram aula no Programa Inglês Sem Fronteiras na mesma universidade.

**Objetivo do estudo:** Analisar as crenças iniciais e construídas sobre a leitura em língua inglesa por professores de língua inglesa em formação do Programa Inglês sem Fronteiras da Universidade Federal do Piauí, contrastando com suas ações em sala de aula.

**Procedimentos:** Sua participação nesta pesquisa consistirá na elaboração de uma atividade narrativa, relatando suas experiências pessoais e acadêmicas em leitura em língua materna e em língua estrangeira.

**Benefícios:** Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que esta pesquisa traga informações importantes sobre o estudo de crenças sobre leitura, e um maior conhecimento sobre o tema abordado, com benefício indireto para você.

**Riscos:** A participação na pesquisa não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você, tampouco complicações legais. Entretanto, há riscos de vazamento de informação e exposição dos participantes envolvidos. **Como forma de contornar esses riscos,**

**os pesquisadores utilizarão de nomes fictícios**, garantindo a integridade da discricção dos pesquisadores para com as informações coletadas dos participantes. **Caso haja algum constrangimento por parte do participante da pesquisa, este poderá, a qualquer momento, solicitar a retirada de seus dados coletados da pesquisa, junto à pesquisadora.**

**Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os respondentes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_, **estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.**

Local e data \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Pesquisador responsável

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:  
Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina – PI tel.: (86) 3215-5734  
- email: cep.ufpi@ufpi.edu.br web: www.ufpi.br/cep

## **Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Observação de Aulas**

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

**Título do estudo:** “COMO LEIO E COMO ENSINO A LER”: (Re)construções sobre a Leitura para Professores em Pré-Serviço.

**Pesquisador(es) responsável(is):** Lucy Raiane Peres Farias

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Petrônio Portella/ Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – PPGEL.

**Telefone para contato:** (86)98828-5180

**Local da coleta de dados:** UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa de forma totalmente voluntária. Esta pesquisa tem por finalidade explicar como ocorrem as (trans)formações das crenças sobre leitura em língua estrangeira em professores de inglês em formação inicial. Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você decida participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética.

**Participantes da Pesquisa:** Professores em formação inicial no curso de Licenciatura em Letras – Inglês na Universidade Federal do Piauí (UFPI) e que ministram aula no Programa Inglês Sem Fronteiras na mesma universidade.

**Objetivo do estudo:** Analisar as crenças iniciais e construídas sobre a leitura em língua inglesa por professores de língua inglesa em formação do Programa Inglês sem Fronteiras da Universidade Federal do Piauí, contrastando com suas ações em sala de aula.

**Procedimentos:** Sua participação nesta pesquisa consistirá no consentimento para que a pesquisadora observe e tome notas (para diário de observação) das suas aulas ministradas.

**Benefícios:** Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que esta pesquisa traga informações importantes sobre o estudo de crenças sobre leitura, e um maior conhecimento sobre o tema abordado, com benefício indireto para você.

**Riscos:** A participação na pesquisa não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você, tampouco complicações legais. Entretanto, há riscos de vazamento de informação e exposição dos participantes envolvidos. **Como forma de contornar esses riscos, os pesquisadores utilizarão de nomes fictícios**, garantindo a integridade da descrição dos

pesquisadores para com as informações coletadas dos participantes. **Caso haja algum constrangimento por parte do participante da pesquisa, este poderá, a qualquer momento, solicitar a retirada de seus dados coletados da pesquisa, junto à pesquisadora.**

**Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os respondentes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_, **estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.**

Local e data \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Pesquisador responsável

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:  
Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina – PI tel.: (86) 3215-5734  
- email: cep.ufpi@ufpi.edu.br web: www.ufpi.br/cep

## Apêndice C – Roteiro Guiado para Análise das Narrativas e Anotações em Campo

- **COMO A LEITURA É DEFINIDA?**

**Exemplos:**

*“A leitura é...”*

*“Leitura, para mim...”*

*“Ler é...”*

- **QUE TIPOS DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA SÃO APRESENTADAS?**

*Sugestões de formas de ler um texto, descrição da forma como os próprios participantes liam ou leem um texto.*

- **COMO A PRÁTICA DE LEITURA É TRATADA?**

*Ações ou discurso que demonstram como o participante acredita que a leitura deve acontecer ou acontece.*

- **QUE MODELOS DE LEITURA ENCAIXAM-SE NO DISCURSO E NAS PRÁTICAS DOS PARTICIPANTES?**

*Quais dos modelos estudados na teoria sobre leitura encaixa-se no discurso e ações dos participantes?*

## Apêndice D – Texto de Campo – Carlos (29/08/2016)

HORÁRIO: 18:00 às 20:00

- O professor inicia a aula dando informações sobre o curso: explica que os cursos são desenvolvidos com base nas teorias de ESP (*English for Specific Purposes*), que são divididos por habilidades ou necessidades específicas, e que são *tasked-based courses*;
- Utiliza o quadro acrílico como suporte da fala (fala e escreve);
- Explica que há duas avaliações de leitura, compreensão e produção textual: 1. descrever um personagem/pessoa e 2. escrever resumo;
- Cita gêneros textuais e suas importâncias. Dá o exemplo do gênero descritivo, que pode ser utilizado para descrever pesquisa;
- O aluno terá que ler um livro durante o curso e ao final entregar relatório;
- Ao explicar sobre a carga horária: “*duas horas é pouco para praticar leitura*”. O curso é “*uma forma de expor ao inglês*”, “*Vocês querem ler coisas do curso de vocês*”
- Recurso *slides*: Always bring dictionary. Sugestões: Oxford dictionary ou Dictionary (aplicativo de celular): dá a cada dia uma palavra nova, coloca no contexto, dá o histórico da palavra, matérias – ferramentas para usar além da sala de aula;
- “*Dicionário pode ser bom ou pode ser ruim, é uma ferramenta*”
- É preciso “*trabalhar com inferências*”
- Sarah’s surprise “livro cheio de figuras, muito bom”
- “[...] caso não consiga, vai para o dicionário”
- “quando eu estava aprendendo inglês o dicionário era meu amigo pois na minha cidade não tinha quem falasse inglês comigo”
- Falando da importância do contexto: “meu hobby era ler dicionário, o significado das palavras”, “[...] isso acontecia muito comigo, eu via na letra de música *get out* separado.”
- Sugerindo dicionários e aplicativos: duolingo “28% de fluência no francês, não sou tão assíduo”, “trabalha as quatro habilidades”;
- Sobre a prática de escrita: “vocês vão escrevendo e eu vou polindo a escrita de vocês.”
- Sobre o desenvolvimento das quatro habilidades: “tive alunos que escreviam muito bem, expressões que não usavam na língua falada; e o contrário, então não se preocupem.”
- Pediu para um aluno voluntário ler. – Oralidade como suporte para leitura e escrita.
- O professor demonstra capacidade de corrigir os próprios erros em frente aos alunos.
- Homework: ler o texto no verso da folha.



## Apêndice E – Texto de Campo – Carlos (31/08/2016)

HORÁRIO: 18:00 às 20:00

- Recurso de suporte: quadro acrílico
- O professor iniciou a aula escrevendo no quadro alguns comandos que utilizará durante o curso: “make”, “ask”, “what does... mean?”, “it means... in portuguese”, “I want...”, “Write”, “We are going to...”;
- Em seguida escreveu no quadro duas tabelas relativas à pronúncia do D e do T nos Estados Unidos e na Inglaterra. “political, metal, better, middle”.
- Pediu que os alunos lessem o texto que o colega fez para tarefa de casa e explicassem do que ele trata. (peer response)
- Ao ser questionado pelo aluno no significado da palavra amazing, o professor explica “amazing é maravilhoso”; Ao explicar a palavra small, o professor faz um gesto com a mão, indicando algo pequeno.
- Pediu que os alunos lessem em inglês e perguntou se conseguiam traduzir. “What does amazing mean?”
- Focou na pronúncia das palavras que os alunos não leram corretamente: “amazing, with, girlish, thing, daughter, married, public employee, cinema”;
- Explicou novamente diferenças entre American English e British english, o som do TH e stressed syllables;
- Escreve no quadro e pergunta: “What’s the main verb tense used in the text?”;
- “Procurem em seus textos frases que estão sem sujeito e coloquem.”
- Entregou a segunda apostila e explicou o Present Simple;
- Pediu que os alunos checassem a atividade da aula anterior, procurando por verbos na 3ª pessoa do singular utilizados de forma incorreta, para correção. Acompanhou individualmente os alunos na atividade;
- Pediu que lessem a apostila em casa.
- Escreveu “running dictation” no quadro e pediu para os alunos ficarem em duplas; “What does dictation mean?”
- Explicou a atividade, que consiste em um jogo, onde o aluno corre até o papel, lê a frase, volta ao colega e dita a frase para que ele escreva em inglês;
- “Treina memória e leitura ao mesmo tempo.”;
- As frases são sobre o conteúdo da aula seguinte: cognatos;
- Após o jogo, o professor pediu que checassem com o original e explicassem a ele do que tratam as frases;
- Explicou o que são palavras cognatas e sua importância como estratégias de leitura;
- Pediu para lerem o texto da apostila em casa, sem dicionário, repetidas vezes, localizarem as palavras cognatas e responderem o exercício, tentando fazer inferências;
- Ao ser questionado o que ironing significa, o professor responde “vocês vão descobrir no texto.”

### Apêndice F – Texto de Campo – Carlos (14/09/2016)

HORÁRIO: 18:00 às 20:00

- O professor colou fotos dos personagens do livro escolhido para trabalhar no curso (O mágico de Oz) no quadro, e pediu que os alunos escrevessem os nomes dos personagens, identificando-os;
- Em seguida, pediu para uma das alunas narrar o primeiro capítulo do livro em inglês, com suas próprias palavras;
- “What do you think it is going to happen?”
- Escreveu FUTURE no quadro acrílico;
- O professor escreveu uma linha do tempo da história do livro adaptado no quadro, enquanto pedia contribuições dos alunos, priorizando a comunicação à pronúncia e gramática;
- O professor encorajou a habilidade de *listening* e a leitura em voz alta, fazendo *drills* (repetições) das frases do livro, falando em inglês durante a aula;
- Entretanto, apoia-se também no português quando necessário, dando traduções das palavras: “killed – matou”

## Apêndice G – Texto de Campo – Carlos (26/10/2016)

HORÁRIO: 18:00 às 20:00

- O professor iniciou a aula com um jogo chamado *tongue twisters* (trava-línguas), projetando alguns no quadro;
- Propôs a leitura em voz alta dos *tongue twisters*, focando na pronúncia, como uma curiosidade. No último *tongue twister* o professor fez uma pequena competição com prêmio para o aluno que melhor citasse o *tongue twister*;
- Em seguida, houve atividade do livro *O mágico de Oz*, o professor projetou no quadro os números dos capítulos, deixando alguns sem o respectivo título, para os alunos tentarem lembrar do que aconteceu;
- O professor pediu que os alunos tentassem fazer pequenos resumos dos capítulos que faltavam, falando em inglês. Também pediu que os alunos lessem em voz alta os resumos de alguns capítulos já mostrados, fazendo correções à medida em que os alunos cometiam erros de pronúncia;
- À medida em que os alunos proviam as informações, o professor escrevia no quadro as palavras-chave, juntamente com os títulos dos capítulos;
- Quando explicou sobre a origem das bruxas do livro, o professor desenhou a rosa-dos-ventos para demonstrar as direções;
- O professor explicou os tempos verbais *simple past* e *presente perfect*, dando alguns exemplos de cada um;
- O professor explicou sobre *topic sentences* e *supporting details*, utilizando o texto “*a good teacher*”, projetado no quadro, para ilustrar como funcionam;
- O professor escreveu *QUALITIES* no quadro e pediu que os alunos tirassem do texto e escrevessem no quadro as qualidades de um bom professor;
- O professor sugeriu uma atividade de produção textual, disponibilizando quatro tópicos para que os alunos escolhessem um e produzissem um pequeno texto a partir de uma *topic sentence* e em seguida *supporting details*;
- Na conclusão da aula, o professor conversou comigo sobre a mudança no foco do curso. Achei melhor focar mais na produção textual para praticar e fixar expressões e gramática, já que senti que a leitura e compreensão não trazia grandes desafios pros alunos;

## Apêndice H – Texto de Campo – Maria (03/09/2016)

HORÁRIO: 08:00 às 12:00

- A professora iniciou o curso com uma atividade em grupo para que os alunos se conhecessem. Primeiramente, sugeriu uma atividade escrita chamada “STUDY CONTRACT”, que consiste em negociar regras entre os alunos para a duração do curso. Os alunos sugerem regras e se comprometem a segui-las;
- A professora utiliza de tradução para tirar algumas dúvidas de vocabulário. Quando questionada sobre o que são *goals*, ela responde “goals are objetivos”;
- Para a atividade seguinte, a professora pede que os alunos estabeleçam objetivos pessoais para seu curso de inglês, escrevendo-os em inglês;
- A professora utiliza TV e *slides* como suporte visual, além do quadro acrílico; Projetou na TV as capas das opções de livros para que os alunos votassem no livro que querem trabalhar durante o curso;
- Jogo “five point star”: Os alunos devem escrever cinco coisas sobre eles mesmos em inglês, depois trocam de papel com sua dupla e o seu colega deve tentar adivinhar que tipo de informação é aquela que está no papel, fazendo frases;
- Como suporte à atividade, a professora escreveu no quadro os modelos “I think that...”, “I assume that...” e “I guess that...”; Enquanto os alunos tentavam fazer as frases, a professora fazia correções de suas leituras em voz alta, falando também as palavras em inglês referentes às palavras em português ditas pelos alunos; Explicou sobre a pronúncia do TEEN nos números de 13 a 19;
- Após terminada a atividade, a professora pediu para ficar com as folhas para correção das frases escritas;
- Ofereceu suporte de websites que podem ser úteis aos alunos no aprendizado da língua;
- Em seguida, trabalhou vocabulário sobre personalidade: utilizando figuras para ilustrar os adjetivos, porém não indicava as figuras aos alunos, embora fosse um bom suporte visual; Não explorou as figuras;
- Quando explicava os adjetivos, a professora variava entre explicar em inglês, explicar em português ou apenas prover a tradução do mesmo;
- A partir de alguns adjetivos a professora introduziu o conceito de cognatos;
- Após demonstrar os adjetivos, e após a leitura do texto em voz alta do texto, a professora conduziu atividade sobre primeiras impressões, entregando uma folha aos alunos e pedindo para escrever sobre o colega que sortearam (atividade para casa);
- A professora tenta utilizar-se de instruções claras no momento das atividades;

## Apêndice I – Texto de Campo – Maria (17/09/2016)

HORÁRIO: 08:00 às 12:00

- A professora explica aos alunos que terão a ajuda da ETA (*English Teachers' Assistants*) para algumas atividades do dia;
- A professora propõe uma atividade chamada “The wind blows for everyone...”, que consiste em um dos participantes falando a frase juntamente com uma característica dele mesmo, assim, todos que possuem a mesma característica devem mudar de lugar até uma pessoa sobrar no meio do círculo, e falando a frase novamente;
- A professora corrige a pronúncia no momento do erro (*correction on the spot*), checando sempre que identifica um erro na pronúncia dos alunos;
- A atividade seguinte consiste em produção escrita sobre a própria personalidade, seguida de leitura em voz alta dos alunos e correção dos erros de pronúncia e gramática;
- A atividade posterior consiste de conteúdo na TV sobre cognatos e palavras repetidas. A professora pediu que os alunos fizessem um exercício em pares após a demonstração do conteúdo: fazerem uma lista de cognatos, em duplas e depois ler em voz alta para a professora;
- A professora explicou a diferença entre *genre* e *gender*, que podem ser duas palavras confusas em português;
- Mostrou preocupação sobre o entendimento dos alunos sobre o vocabulário do texto a ser trabalhado. “Any questions about the vocabulary?”;
- A professora checkou palavras do vocabulário, como “slavery”, “outlaw” e “achievement”, utilizando da tradução para dar o significado e corrigindo pronúncia dos alunos;
- Após falar dos cognatos, a professora explicou sobre os false friends, ou falsos cognatos, utilizando *slides* na TV como exemplos;
- A próxima atividade sugerida foi para casa: um texto sobre a história do Jeans e sua popularidade e a leitura do primeiro capítulo do livro *The Phantom of the Opera*;

## Apêndice J – Texto de Campo – Maria (08/10/2016)

HORÁRIO: 08:00 às 12:00

- A professora colocou um episódio de um show para os alunos assistirem, em seguida iniciou atividade sobre false friends com um texto na mesma temática do episódio do show: escritório, “A day at work”;
- A professora pediu para que um aluno voluntário lesse o texto, mas frente à negativa dos alunos, ela mesma fez a leitura, parando para perguntar: “What does ... mean?”;
- “How can I say ‘estrangeiros’, Luis?”, “Do you know, Rogério?”;
- A professora utiliza do método de tradução para tirar dúvidas de vocabulário, e vai construindo com os alunos o sentido do texto, avançando aos poucos, enquanto faz perguntas e recebe feedback dos mesmos;
- Após a a leitura e discussão do texto, a professora pediu que cada aluno produzisse três frases utilizando falsos cognatos, assessorando os alunos na compreensão, produção e correção de erros gramaticais e idiomáticos;
- Após a produção das frases, a professora solicitou que cada aluno as lessem, corrigindo a pronúncia no momento em que os erros aconteciam;
- Para a próxima atividade a professora escreveu no quadro “TYPOGRAPHICAL MARKS” e perguntou “Do you know what typographical marks are?”;
- A professora entregou aos alunos um texto (“Here’s how many black people have been killed by police this year”) e tentou eliciar o que são as marcas tipográficas; A professora não trabalhou o texto em detalhes;
- Posteriormente, a professora entregou um texto diferente para cada trio de alunos, pedindo que lessem seu respectivo texto e encontrassem toda e qualquer marca tipográfica, não verbal, que os ajudem a ler o texto;
- Em seguida pediu que os alunos selecionassem cinco palavras que imaginassem que os colegas do outro grupo não conhecessem o significado;
- “A gente não lê palavra por palavra, mas frases”, “Procurem não traduzir palavra por palavra.”, “Eu não paro o texto, depois eu vou procurar...”;
- Após o tempo para a leitura e atividade com o texto, pediu para os alunos falarem sobre a ideia principal de seu texto para o outro grupo, e citar qual seria o público interessado naquele texto, além de que eles acham que criou o texto;
- Em seguida, trabalhou as palavras selecionadas pelos alunos anteriormente, explicando significados através de descrição e tradução;
- “Do you know what taught means?”;
- A professora passou um texto (“A global concern”) como tarefa para casa, porém não explicou o que deveria ser feito;

**Apêndice K – Texto de Campo – Maria (22/10/2016)**

HORÁRIO: 08:00 às 10:00

- A professora iniciou a aula com um game. Escreveu no quadro AGREE e DISAGREE e trabalhou com os alunos algumas frases em inglês para que eles dissessem se concordam ou não, explicassem, em inglês;
- A professora precisou mudar de sala, juntando-se com a turma de outra professora que ministrava aulas de “Survival English”, para conversação;
- Por conta da mudança de salas a aula foi condensada em menos tempo do que normalmente tem;
- A professora utilizou do quadro acrílico como suporte, escrevendo sobre o conteúdo a ser passado: “MEANS OF TRANSPORT”, “HOW CAN I GET TO...”, “THERE IS (NOT)...”, “THERE ARE (NOT)...”;
- A professora utilizou de método de tradução para explicar o significado de algumas palavras, bem como mímicas;
- A professora explicou algumas diferenças entre vocabulário semelhante, “ship” e “boat”;

### Apêndice L – Texto de Campo – Maria (29/10/2016)

HORÁRIO: 08:00 às 12:00

- A professora contou novamente com a ajuda das ETAs (English Teacher Assistants), nos momentos de tira-dúvidas sobre a língua e para discutir as temáticas e expressões idiomáticas;
- A professora iniciou a aula mostrando *slides* sobre physical description (descrição física), com figuras, e pediu que os alunos respondessem o exercício (focusing on language) em sala de aula;
- Ao ser questionada sobre o vocabulário, a professora geralmente utiliza-se de traduções das palavras para explicar o significado das palavras;
- “Chubby, cheinho, gordinho”;
- Em alguns momentos da aula, as ETAs auxiliaram na explicação do vocabulário referente à descrição física. Por exemplo, a diferença entre “slim” e “thin”, em inglês. Após a explicação das ETAs, a professora traduziu para os alunos o que elas quiseram dizer, dada sua dificuldade de compreensão;
- A professora aplicou prova escrita após a aula;



### Apêndice M – Texto de Campo – Maria (12/11/2016)

HORÁRIO: 08:00 às 12:00

- Com o auxílio da ETA, a professora iniciou um jogo com post-its, que consistia em os alunos escreverem o nome de alguém famoso no post-it e colar na testa de um colega, que deveria tentar adivinhar quem era o famoso em sua testa por meio de perguntas, a partir das respostas e frases dos colegas sobre o famoso;
- A professora fala muito em inglês durante a aula, e utiliza o português quando percebe que os alunos tem dificuldades de compreensão;
- A professora entregou uma atividade sobre “describing people” (descrevendo pessoas).
- “We use the verb to be to describe height and body build. For example: I am...”;
- A professora explicou aos alunos que iria focar na parte de descrição aliada aos verbos “be” e “have” no presente simples, pois percebeu que a turma tinha dificuldades para descrever e utilizar as estruturas;
- A professor utilizou o quadro como recurso de suporte, escrevendo as regras gramaticais relativas ao verbo “to be” e ao verbo “have” no presente simples;
- Após uma curta explicação do conteúdo, a professora mostrou aos alunos um episódio de um show, pedindo que prestassem atenção nos personagens, pois teriam que descrevê-los após assistirem;
- Após o vídeo, a professora escreveu os nomes dos personagens no quadro, pedindo que cada aluno descrevesse um deles em um pedaço de papel, sem identificar;
- Em seguida, depois de alguns minutos, a professora pediu que os alunos lessem em voz alta suas descrições, para que os colegas tentassem adivinhar qual era o personagem. Corrigiu pronúncia dos alunos no momento dos erros;
- A professora também corrigiu a ordem das palavras nas frases e as conjugações verbais, à medida que percebia os erros;
- A professora escreveu no quadro “running dictation”, dividindo a turma em grupos para um jogo onde uma pessoa precisa ler a frase e ditá-la aos colegas, que devem escrevê-la. O grupo que primeiro terminar, ganha a competição;
- Ao checar as respostas a professora pediu que os alunos lessem as frases em voz alta, para compará-las às originais, corrigindo possíveis erros;
- O próximo exercício consistiu numa atividade sobre topic sentence. A professora pediu que um voluntário lesse a primeira parte: “What is a topic sentence?”;
- A professora fez a explicação das topic sentences em português, para auxiliar os alunos na compreensão do novo conteúdo. Em seguida passou uma atividade que consistia em encontrar a topic sentence que melhor coubesse no texto oferecido;
- Finalmente, após conferir as respostas, a professora pediu que os alunos fizessem produção escrita de um parágrafo sobre uma das topic sentences mostradas;

**Anexos**

## Anexo A – Narrativa Carlos

***"Produza uma narrativa ou relato de experiência sobre sua vivência com a leitura. O que é leitura para você? Quando você aprendeu a ler? De que forma aconteceu a aprendizagem e o ensino de leitura? Que tipos de texto você lia e lê? Narre também sua experiência com a leitura em língua estrangeira, e, mais especificamente, em língua inglesa, passando também pelas mesmas questões."***

Leitura para mim é o ato de obter conhecimento através de textos. Minha relação com leitura é basicamente essa, pois eu nunca cultivei e nem fui estimulado a ter o hábito da leitura por diversão. Eu aprendi a ler com 3 anos de idade com a ajuda de minha tia. Ela sempre lia livros e me instigava a ler também. Contudo depois que mudei para um outro bairro não cultivei esse hábito, somente lia livros didáticos e esse hábito se mantém até hoje. Levo muito tempo para ler um livro e normalmente não é nada prazeroso. Mas estou cada vez mais tentando mudar.

Com relação a língua estrangeira comecei a ter contato com textos em inglês em 2013, pois uma amiga me deu um livro em inglês. Achei muito interessante, pois o fato de você ir desvendando tanto o que está escrito quanto as tramas da história faz você ficar mais engajado na leitura. Contudo ainda tenho dificuldade para manter este hábito de ler.

## Anexo B – Narrativa Maria

***"Produza uma narrativa ou relato de experiência sobre sua vivência com a leitura. O que é leitura para você? Quando você aprendeu a ler? De que forma aconteceu a aprendizagem e o ensino de leitura? Que tipos de texto você lia e lê? Narre também sua experiência com a leitura em língua estrangeira, e, mais especificamente, em língua inglesa, passando também pelas mesmas questões."***

Dizem que a leitura é apenas o processo de abrir um livro, jornal ou qualquer outro aparato que contenha palavras e começar a decifrar o código que está sendo apresentado. No entanto, acredito que essa simples palavra de 7 letras, LEITURA, nos permite um mundo de possibilidades. Quando crianças, ingressamos na escola com o intuito de nos tornarmos alfabetizados, mas como tudo nessa vida tem a sua subjetividade, apenas o fato de conhecermos as 26 letras do alfabeto não implica que a ação de ler será realizada, visto que conhecemos pessoas que nunca frequentaram uma escola na vida e que mesmo assim, carregam uma experiência de mundo e leitura da vida que de fato deixam "alfabetizados" abismados.

Pode-se dizer então, que o processo de leitura passa de um ato inconsciente para um ato consciente a partir do momento de conhecermos as letras do alfabeto. Lembro-me que aprendi a ler bem cedo, no primeiro ano de escola. Minha maior diversão era ler em voz alta todas as palavras que eu via na minha frente, independentemente de acertar ou não, o importante era saber que eu podia (quase) entender. Mamãe me diz que a primeira palavra que eu li de verdade foi Paraíba, o motivo não sei, a palavra em si não traz nenhuma conotação especial para mim, apenas aconteceu.

À medida em que fui crescendo, o processo foi se tornando mais naturalizado. A maior alegria que eu tinha era quando meu pai chegava em casa à noite do trabalho e trazia com ele uma historinha em quadrinhos da Turma da Mônica, podia passar horas lendo a mesma revistinha, cada nova leitura me trazia novos risos, novas viagens e emoções. Recordo-me que na escola onde eu estudava, havia um projeto chamado Formando Leitores. O projeto funcionava da seguinte forma: toda sexta-feira você escolhia um livro e o levava para casa, depois da leitura ter sido realizada havia uma série de atividades a serem feitas tendo como base o que foi lido. Acredito que a minha inserção nessa atividade foi crucial para o meu desenvolvimento em gostar de ler, mas o "empurrão" aconteceu aos 13 anos quando de maneira acidental descobri o fantástico e maravilhoso mundo criado por J.K. Rowling na obra de Harry Potter. Não consigo expressar a importância que essa saga tem para mim em todos os sentidos da minha vida, li os 7 livros em um mês e desde então nunca cessei meu contato com os mesmos, sempre que posso (re, re, re, re) leio algum. Posso dizer de com a mais absoluta certeza que foi a partir dessa saga que meu mundo mudou, várias descobertas, viagens, novos mundos, novas aventuras, personagens, histórias, diálogos, choros, risos encontraram um lugar em minha vida a partir dessa leitura.

A sensação de encontrar a sua “alma gêmea” em forma de livro é única e deveria ser experimentada por todos, carrego em mim a convicção de que todos nós somos leitores natos e vorazes, se você ainda não se descobriu dessa forma, talvez seja porque ainda não tenha encontrado o livro certo. Quanto à leitura em outras línguas, no caso o inglês, meu primeiro contato se deu com livros que eu já estava familiarizada com a história, no caso Harry Potter (nenhuma novidade), no entanto, o primeiro livro em inglês lido por mim sem conhecer nada sobre a história em português primeiro, foi Divergent – Veronica Roth.

Concluo aqui este breve relato de uma parte extremamente importante e carregada de boas lembranças da minha vida, espero ainda que eu possa ajudar várias pessoas a entrar em contato com este universo tão maravilhoso.

### Anexo C – Narrativa Jean

***"Produza uma narrativa ou relato de experiência sobre sua vivência com a leitura. O que é leitura para você? Quando você aprendeu a ler? De que forma aconteceu a aprendizagem e o ensino de leitura? Que tipos de texto você lia e lê? Narre também sua experiência com a leitura em língua estrangeira, e, mais especificamente, em língua inglesa, passando também pelas mesmas questões."***

Acredito que a leitura seja uma prática possível em tudo, extrapolando os limites das letras e das margens do papel. Ler, creio, é estabelecer conexões lógicas com os diversos signos, seus significantes e significados. Uma forma de ler boa parte das coisas é passando pelos processos de alfabetização.

Comecei a ser alfabetizado com 3 anos na escola. Lembro que minha professora usava embalagens de diversos produtos (sabão, biscoito, pasta de dente, etc.) para mostrar a formação das vogais nas palavras. Com o tempo fui me esforçando para ler as placas, outdoors, anúncios e toda sorte de palavras e frases que eu via na rua quando andava de carro com meus pais.

Também cedo comecei a ler a Bíblia, devia ter questão de 10 anos, por ter sido cristão até certa idade. Aquilo me foi essencial, acredito, porque considero tanto como parte do meu aprendizado de gramática (um reforço "prático" do que via na escola), como um meio pelo qual fiz crescer meu vocabulário.

No entanto, adentrando a adolescência, exceto por raros livros que tive de ler obrigado, não cultivei o hábito de leitura. Aos 18 anos percebi-me atrasado intelectualmente com relação a alguns amigos e aquilo me incomodou. Decidi que leria, em 2014, três livros por mês, no mínimo. Dediquei-me, recebi muitas indicações de amigos mais conhecedores do que eu e, ao fim de dezembro daquele ano, havia lido cinquenta e seis livros, entre poesia, romance, contos, crônicas e teatro. Considero ali um renascimento. Descobri nos livros (certos) um prazer que cultivo até hoje, mesmo que não faça tanto tempo.

Atualmente me dedico bem mais à poesia. É o que mais gosto de ler. Ultimamente, tenho lido principalmente poetas contemporâneos, que morreram há pouco tempo ou que ainda estão produzindo. Mas não me limito apenas à poesia (embora esta componha mais de 80% da minha prateleira ainda não tão grande).

Quanto às línguas estrangeiras, li poucos livros em espanhol (versões bilíngues, sempre consultando a tradução brasileira) e alguns em inglês. Com o último eu possuo mais facilidade. Comecei a ler em inglês, que eu tenha ciência, por volta dos 11 anos. Livrinhos simples da Longman English ou outros paradidáticos que recebia na escola. Fui me esforçando até os 15 anos, quando entrei numa escola de idiomas e nela permaneci até os 19 anos. Foi no final deste período e no começo do meu curso na UFPI que comecei a ler romances integrais e poesia em inglês.

## Anexo D – Narrativa Hélio

***"Produza uma narrativa ou relato de experiência sobre sua vivência com a leitura. O que é leitura para você? Quando você aprendeu a ler? De que forma aconteceu a aprendizagem e o ensino de leitura? Que tipos de texto você lia e lê? Narre também sua experiência com a leitura em língua estrangeira, e, mais especificamente, em língua inglesa, passando também pelas mesmas questões."***

Leitura pra mim seria o processo pelo qual nós damos um sentido maior à própria decodificação das palavras. Seria, por assim dizer, o nosso próprio exercício da intelectualidade e racionalidade. A leitura é algo essencial para a vida de todos os seres humanos, tanto quanto a própria capacidade de comunicação. Sem a leitura, eu jamais teria conseguido desenvolver a minha própria racionalidade, ou a minha própria imaginação.

Não consigo lembrar perfeitamente quando e como exatamente eu aprendi a ler. Só lembro que li. Acredito que tenha sido no jardim II a minha primeira experiência com a leitura. Estudei em um colégio de bairro que utilizava bastante os métodos tradicionais para a leitura, logo, tive um ensino extremamente mecânico. Por outro lado, em casa, o incentivo que eu receberia era mínimo e o tempo que os meus pais tinham pra me orientar era muito curto. Lembro que minha mãe lia história para nós antes de dormirmos, e isso era extremamente mágico e fantástico pra mim. Sendo, nos meus primeiros anos de vida, o meu maior incentivo à leitura.

Devo dizer que aprendi a decodificar as palavras um tanto quanto cedo – em relação aos outros alunos de minha turma – mas, que tal aprendizado não foi dinamizado o bastante para que eu realmente tivesse aprendido a ler de verdade, dando sentido as palavras em conjunto. Continuei na mesma escola até o oitavo ano do ensino fundamental. As condições de ensino não eram adequadas, lembro que os meus professores não incentivavam a nossa leitura. Em alguns momentos, ainda na lista de materiais a serem adquiridos, existiam nomes de livros paradidáticos para que lêssemos durante o ano. No entanto, alguns nunca nem eram utilizados, e quando sim, de forma extremamente subaproveitada.

Durante esses períodos de escassez literária na escola, eu não deixava de ler outros textos e livros por interesse próprio. Sempre gostei de literatura e gostava bastante de adquirir e ler livros que me interessavam – o que também não era tão incentivado pelos meus pais. Não só me contentando com livros, também gostava de ler artigos e textos interessantes/curiosos na internet. Diria que a minha leitura só foi efetivada mesmo através de muita prática e exercícios provocados por outros elementos que iriam além daqueles proporcionados no ambiente escolar.

Da mesma forma que fui treinando a minha leitura, fui também desenvolvendo o meu conhecimento em relação ao inglês. Nunca fiz nenhum curso de inglês na minha vida, todo o vocabulário que aprendi foi devido a uma leitura profunda e



constante que eu mesmo provocava. Sempre gostei bastante de assistir filmes e séries, e também de jogar. Acredito, até hoje, que a melhor forma de você aprender inglês seja utilizando mídias que lhe proporcionam prazer. É bem mais fácil você aprender algo quando você não está estipulando nenhum prazo ou necessidade. Jogava por diversão, utilizava aquele vocabulário que ali aprendia para atingir os meus próprios objetivos, e isso me ajudava – sem eu nem mesmo ter consciência da importância daquilo pra mim em um período futuro.

A leitura pra mim, tanto em português como em inglês, se dá na medida em que você se aprofunda no universo das palavras e utilizada cada código para um uso específico. Eu jamais teria aprendido a ler ou teria desenvolvido o meu inglês se eu não tivesse nenhum motivo para fazê-lo. A leitura é, claramente, um processo que envolve vários fatores que transcendem qualquer valor prático. Foi preciso, antes de tudo, que eu pudesse ter conhecimento de todo o meu universo ao redor para que eu pudesse aplicar aquilo na compreensão textual.

Anexo E – Carlos – Aula 1: Atividade 1

READING AND WRITING FOR ACADEMIC PURPOSES – A2



Meeting new people!

Now it is time to know your classmates. Have you met them before? Do you have any thing in common? There's only one way to know: asking!

ACTIVITY 1: INTERVIEWING A CLASSMATE.

In this activity you have to choose someone from your class and interview him/her. The topics below may help you. Take a look at the example:

Student 1: Hi! What's your name?  
Student 2: My name is Maria, and what's your name?  
Student 1: My name is Mateus. Nice to meet you, Maria!  
Student 2: Nice to meet you too.



- Name: \_\_\_\_\_
- Age: \_\_\_\_\_
- Nationality: \_\_\_\_\_
- Hobbies: \_\_\_\_\_
- Extra information: \_\_\_\_\_

ACTIVITY 2: WRITING.

Now, it's your turn to write. Turn the information into sentences and write on the lines below. Here's an example:

*My friend Maria.*

*My classmate is Maria. She is twenty-two years old. She is Brazilian. She lives in Paraná. She studies history. She likes to ride bikes and to swim on Sundays.*

---



---



---



---



---



---

**HOMEWORK.**

Read the text below and, after your reading, write sentences about yourself.

**TEXT 1: LET ME INTRODUCE MYSELF**



Hello! My name is Susan and I live in Hudson,Wisconsin,USA. Hudson is much smaller than Moscow, but it is a nice town to live in. I go to the Hudson Middle School. I am twelve years old and will be thirteen in July, 8-th. My favourite subjects are English, History and German. I love to roller-skate, ski, and talk to my friends about school.

I don't have any hobby, but I like to watch TV as much as possible. At school we learn Maths, Science, History, Spanish, German, English, Computers, Woodwork and Home Economics.

Susan,12,USA.

Source: <http://scholar.unc.ac.ru/courses/English/step1/text.html.ru>

**TEXT 2:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## Anexo F – Carlos – Aula 2: Atividade 1

### Present Tense

- **The Simple Present**

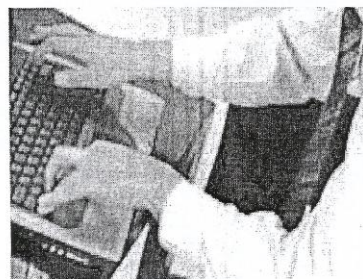
Publicado por: Letícia Martins Côrtes

O tempo verbal *Simple Present* corresponde ao Presente do Indicativo em português. Nós o utilizamos para expressar verdades universais, fatos científicos ou da natureza. Utilizamos também para falar sobre ações habituais que fazem parte da rotina, repetidas no presente. Neste caso costumamos acompanhar o verbo com advérbios ou expressões de frequência que dão maior especificidade à ideia da frase, como **always** (sempre), **often** (frequentemente), **never** (nunca), **every day** (todos os dias), **sometimes** (às vezes) e etc.

#### Fatos da natureza ações habituais



The sun rises every day.  
(O sol nasce todos os dias.)



She works 6 times per week.  
(Ela trabalha 6 vezes por semana.)

### ESTRUTURA DAS SENTENÇAS AFIRMATIVAS

A forma básica da sentença no *Simple Present* é o verbo no infinitivo, mas sem a partícula **to**. Essa é a forma para todas as pessoas, exceto para a 3ª pessoa do singular (he/she/it), nessa forma costuma-se acrescentar '-s' no verbo. Observe:

SIMPLE PRESENT – AFIRMATIVA					
TO THINK		TO MAKE		TO LOVE	
I		I		I	
You	Think	You	Make	You	love
He		He		He	
She	thinks.	She	makes.	She	loves.
It		It		It	
We		We		We	
You	think.	You	make.	You	love.
They		They		They	

#### Casos especiais

\* O 1º caso especial é o verbo **TO BE** (ser, estar)

Ele já tem a 3ª pessoa especificado.

\* O 2º caso especial é o verbo **TO HAVE** (ter)

Na 3ª pessoa ele perde as duas últimas letras e acrescenta-se S.

TO BE		TO HAVE	
I	am.	I	have.
You	are.	You	have.
He		He	
She	is.	She	has.
It		It	
We		We	
You	are.	You	have.
They		They	

\* O 3º caso especial são os verbos terminados em o, ss, ch, sh, x, z em que se acrescenta ES:

O	go (ir)	→	he/she/it goes
SS	kiss (beijar)	→	he/she/it kisses
CH	teach (ensinar)	→	he/she/it teaches
SH	wash (lavar)	→	he/she/it washes
X	fix (consertar)	→	he/she/it fixes
Z	Buzz (buzinar)		He/she/it buzzes

\* O 4º caso especial são os verbos terminados em Y, eles têm 2 possibilidades:

Y precedido de VOGAL acrescenta-se -S	
Pay (pagar), buy (comprar)	He/she/it pays, buys
Y precedido de CONSOANTE acrescenta-se -IES	
Cry (chorar), try (tentar)	He/she/it cries, tries

### ESTRUTURA DAS SENTENÇAS NEGATIVAS

Para escrever uma sentença negativa no *Simple Present* utiliza-se o verbo auxiliar **do + not** – mais utilizado na escrita, pois é formal – ou sua forma contraída **don't** – mais utilizada na fala, pois é informal – antes da forma básica do verbo sem o **to**, exemplo:

1- I **do not** play the piano. (Eu não toco piano.)

2- My parents **don't** like TV. (Meus pais não gostam de TV.)

Na 3ª pessoa do singular (he/she/it), usa-se o verbo auxiliar **does + not** ou **doesn't** em vez de **do + not** ou **don't**. Note que o verbo seguinte fica na forma básica sem o **to** e sem o **'s'**, exemplo:

1- She **does not** speak Portuguese, just Chinese. (Ela não fala português, somente chinês.)

2- Paulo **doesn't** eat chocolate. (Paulo não come chocolate.)

**Observação:** Os verbos auxiliares **do** e **does** não tem tradução. Mas quando acompanhado do **not**, pode-se traduzir por **não** simplesmente.

### ESTRUTURA DAS SENTENÇAS INTERROGATIVAS

Na forma interrogativa do *Simple Present* utilizam-se os verbos auxiliares **do** e **does** antes do sujeito na frase. Note que o verbo fica na sua forma básica sem o **to** e sem o **'-s'**, observe o exemplo:

1- **Do** you like orange juice? (Você gosta de suco de laranja?)

2- **Does** Mariah like movies? (A Maria gosta de filmes?)

### RESUMO DO SIMPLE PRESENT

AFIRMATIVO	NEGATIVO	INTERROGATIVO
I work	I don't work	Do I work ...?
You work	You don't work	Do you work ...?
He works	He doesn't work	Does he work ...?
She works	She doesn't work	Does she work ...?
It works	It doesn't work	Does it work ...?
We work	We don't work	Do we work...?
You work	You don'twork	Do you work ...?
They work	They don't work	Do they work ...?

Letícia Martins Côrtes

Colaboradora Mundo Educação

Licenciada em Letras - Inglês pela Universidade Federal de Goiás - UFG

Curso de Aperfeiçoamento em Inglês pelo Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás - UFG

Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás – UFG

Acesso em: <http://www.mundoeducacao.com/ingles/simple-present.htm>

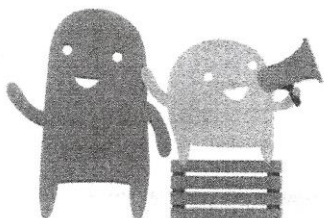
## Anexo G – Carlos – Aula 2: Atividade 2

1. A **cognate** is a word derived from the same root as another word. Cognates are words that have a common origin (source). They may occur in a language or in a group of languages.
2. Example One: 'composite', 'composition' and 'compost' are cognates in the English language, derived from the same root in Latin 'componere' meaning 'to put together'.
3. Example Two: the word 'composition' in English and the word 'composición' in Spanish and similar words in French, Italian and Portuguese are cognates because they all come from the same root.
4. The general rule is that cognates have similar meanings and are derived from the same root (origin).
5. Basic English uses cognates in different languages. Example: animal, attention, night, apparatus, experience, brother, invention, metal, etc.
6. As a rule, cognates have the same meaning but when they do not, they are called "false friends".
7. Example one: Spanish 'actual' and English 'actual' are cognates because they have the same root (origin) but they are "false friends" because Spanish 'actual' means "of the present moment" while English 'actual' means "real".
8. Example two: Spanish 'alias' and English 'alias' are cognates because they have the same root (origin) but they are "false friends" because Spanish 'alias' means "known also as" while English 'alias' means "having the false name of".
9. Example three: German 'hell', Norwegian 'hell' and English 'hell'. In German, 'hell' means 'light' and in Norwegian it means 'luck', while in English it means hell.

## Anexo H – Carlos – Aula 2: Atividade 3 e Tarefa Para Casa

### READING AND WRITING FOR ACADEMIC PURPOSES – A2

#### Reading Strategies: looking for friends and false friends.



There are several ways to read a text in a foreign language. In this section of our course, we are going to take a look at **strategies** so you can read any type of text in English faster, understanding both main ideas and details. First, have you notice how some words in Portuguese and English look very much alike?

Such words that look similar to our mother language are called **COGNATES** or “language friends”. Let’s take a look at some of the most common cognates.

**GARAGE DIFFERENT**  
**CONNECT ECONOMY**  
**FUTURE**  
**MATERIAL IMPORTANT MINUTE**  
**VIDEO REGULAR**  
**TELEVISION**

Can you guess the meaning of all these words? Sure you can! One of the techniques to read faster in English is to **look for cognates in the text**. Reading the cognates, you can understand the *general idea* of the text. Let’s try:

**READING:** Read the article below and underline all the cognates you find.

#### Extreme Ironing



What activities are sports? Running and football? Sure. Synchronized swimming? Probably. Ballroom dancing? Maybe. Playing cards? Probably not. Gardening? Definitely not. Most people believe that sports must combine physical activity and competition. If we use



this definition, then extreme ironing is a sport.

What is *extreme ironing*? Extreme ironing is pressing clothes in very difficult places. Ironists must carry their irons, ironing boards, and wrinkled laundry with them to the competition site. Some ironists take electric generators. Others heat their irons on gas stoves. The competitors get more points for the difficulty of the location. However, the quality of the ironing is important, too. Each item must be well pressed.

Extreme ironists compete in some amazing places. Contestants iron while they are climbing rocks, climbing mountains, and climbing trees. They iron in canoes, on the backs of cows, and even underwater. One team ironed while on a kayak in the Atlantic Ocean.

This sport is not a joke. Teams from 30 countries competed in the first world championships in Germany in 2002. Phil Shaw is the inventor of extreme ironing. He says that there are about 1,500 ironists worldwide. Some teams have corporate sponsors. The German corporation Rowenta, an iron maker, pays for Shaw's team. The goal of extreme ironists is to have their sport included in the Olympics. Maybe then they can start using their real names. At the moment, contestants use names such as Steam, Cool Silk, and Iron Man. Why? Shaw admits, "Most competitors don't want people to know that they are ironists."

Source: <http://busyteacher.org/24051-extreme-ironing-reading.html>

**Vocabulary:**

**Joke:** something that you say or do to make people laugh, for example a funny story that you tell.

**Iron:** tool with a flat metal base that can be heated and used to make clothes smooth.

**Climbing:** to go up something towards the top.

**Sponsors:** a person who agrees to give somebody money for a charity if that person succeeds in completing a particular activity.

**ACTIVITY 1:** After reading the text, write in two lines what you understood from it. Then, with a partner, try to guess the meaning of the words you don't know.

---



---

WORDS YOU DON'T KNOW THE MEANING

## Anexo I – Carlos – Aula 3: Atividade 1

1

**THE CYCLONE**

Dorothy lived in a small house in Kansas, with Uncle Henry, Aunt Em, and a little black dog called Toto.

There were no trees and no hills in Kansas, and it was often very windy. Sometimes the wind came very fast and very suddenly. That was a cyclone, and it could blow trees and people and buildings away. There were cellars under all the houses. And when a cyclone came, people went down into their cellars and stayed there.



*A cyclone could blow trees and people and buildings away.*

1

## Anexo J – Carlos – Aula 4: Atividade 1

ISF – Idioma sem Fronteiras

The Wizard of Oz – Reading and Comprehension

### CHAPTER 1



[http://images.wookmark.com/11727\\_Wizard\\_of\\_Oz.png](http://images.wookmark.com/11727_Wizard_of_Oz.png)

1. What is the first chapter about?

---



---



---

2. How is the place that Dorothy lives described? Write three features of the place.

---



---



---

3. In Kansas all houses have a very particular room to hide from cyclone, so how is it named? What is the reason to have it?

---



---



---

4. Describe the day that the cyclone hit the house and explain why Dorothy did not go to the cellar.

---



---



---



---

5. What happened when Dorothy got to Oz?

---

---

---

---

---

6. What is the advice given by the Witch of the North to Dorothy?

---

---

---

---

---

**Anexo K – Carlos – Aula 4: Atividade 2**

**ISF – READING AND WRITING FOR ACADEMIC PURPOSE**



Let's remember the discussion of the 1<sup>st</sup> chapter of the book. Write a paragraph highlighting the main happenings of the chapter.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**LET'S MOVE ON!**

**➤ Dictation**

Do you remember the vocabulary of the book? How many words do you remember? Let's make a dictation. Write 5 key words that you remember from the chapter read. Don't let your friend see your word list. Read them for him/her, so s/he can write them.

---

*cellar*

---

---

---

---

---

---

## READING STRATEGIES

### Typographical marks

There is another technique that can help when reading a text. It is called **Typographical Marks**. Do you know what are they? They are verbal or non-verbal elements in the text that are **HIGHLIGHTED**. They can be numbers and symbols, characters in **BOLD**, *ITALIC* or UNDERLINED, and also “QUOTE-UNQUOTED” words or sentences.

➤ **ACTIVITY:** Now try to read the following text.

### The Wizard of Oz: A Roger Ebert Review

The switch from black and white to color would have had a special resonance in 1939, when the movie was made. Almost all films were still being made in black and white, and the cumbersome new color cameras came with a “Technicolor consultant” from the factory, who stood next to the cinematographer and officiously suggested higher light levels. Shooting in color might have been indicated because the film was MGM's response to the huge success of Disney's pioneering color animated feature, “Snow White and the Seven Dwarfs” (1937).

If “Wizard” began in one way and continued in another, that was also the history of the production. Richard Thorpe, the original director, was fired after 12 days. George Cukor filled in for three days, long enough to tell Judy Garland to lose the wig and the makeup, and then Victor Fleming took over. When Fleming went to “Gone With the Wind,” King Vidor did some of the Munchkin sequences, and the Kansas scenes.

Resource: <http://www.rogerebert.com/reviews/great-movie-the-wizard-of-oz-1939>

## VOCABULARY

**Switch** - a turning, shifting, or changing

**Cumbersome** - burdensome; troublesome

**Shoot** – 1) to hit, wound, damage, kill, or destroy with a missile discharged from a weapon; 2) make the filming of a movie.

**Huge** – 1) extraordinarily large in bulk, quantity, or extent; 2) Slang, very important, successful, popular, etc.



**Anexo L – Carlos – Aula 4: Atividade 3**

READING AND WRITING FOR ACADEMIC PURPOSES – A2



How does your mother and father look like?

Do you have brothers and/or sisters? How do they look like?

Let's start this lesson taking a look at the picture and the text below:



He is Barack Obama. He is the president of the United States of America. He is tall, he has short gray hair. He is black and he has brown eyes. He is married to Michelle Obama. She is very beautiful. She is tall, she has dark brown eyes and she is black. She has medium-length hair and a pretty smile!

Today, we are going to describe people, but first: how would you describe yourself? Write down in these lines some information about you.

---

---

---

---



**VOCABULARY:**

**HEIGHT**



**BODY SHAPE**



**READING:**

How would you describe someone in English? Take a look at the texts below and try to find out how this person is. After your reading, try to describe someone you know.

I am a tall man, I have short brown hair. I have big brown eyes. I'm Canadian but I'm very famous in the United States. I'm also famous for my roles in comedy movies, but I make drama movies too. Do you know who I am?

\_\_\_\_\_

I'm a very famous character. I'm short, I have short black hair and I wear glasses. I have a beer belly and I'm always wearing a suit and carrying a suit case with me. People think I'm annoying because I'm always asking for the rent. Who am I?

\_\_\_\_\_

**WRITING:** Describe someone in this classroom. Mention height, hair, body shape, etc.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_





**Anexo M – Maria – Aula 1: Atividade 1****STUDY CONTRACT**

You have signed the "Termo de Compromisso", now you and your classmates must design your own study contract. Here, you, as a group, will establish the rules for this group and swear that you will follow each one of them. Let's begin!

**RULES:**

1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

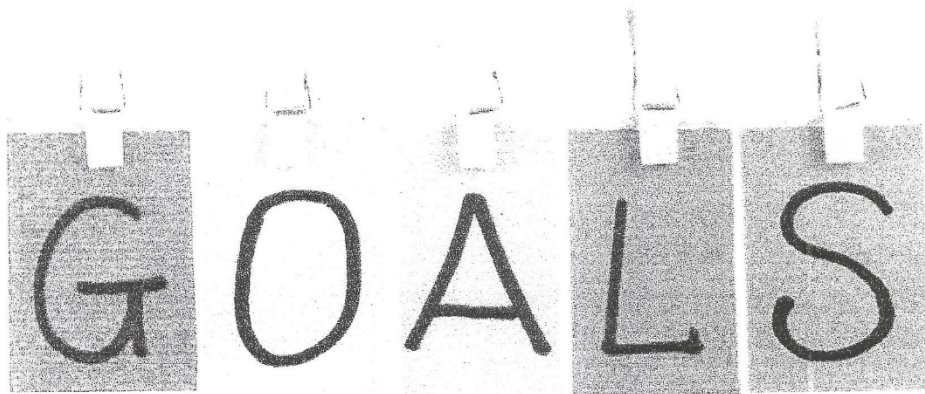
I, \_\_\_\_\_, affirm that I am going to follow the rules  
establish in this \_\_\_\_\_ group.

Teresina, \_\_\_\_\_ of \_\_\_\_\_.



**Anexo N – Maria – Aula 1: Atividade 2**

## READING AND WRITING FOR ACADEMIC PURPOSES – A2



You are starting a new journey in IsF and, when we start to do something new, is good to know what you want, what you need and what you are willing to do.

Before we really start the course, what do you think about **establishing your goals**? In the box below, write what you would like to **achieve** in this course. Don't forget to share your **objectives**!

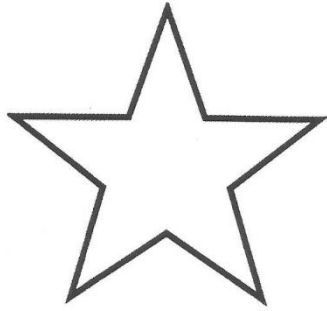
*My goals for this course are...*

Now, take a look at the other box below. In this box you are going to write, by the end of the course, what you **really** did and what you really achieved. Was it good?

*In this course, I learned...*



**Anexo O – Maria – Aula 1: Atividade 3**



Eight horizontal lines for writing, positioned below the star.

Write your first impressions about this person!

Eight horizontal lines for writing, positioned below the instruction.

## Anexo P – Maria – Aula 2: Atividade 1

### READING AND WRITING

#### WHAT IS YOUR PERSONALITY?

### THE SIGNS OF THE ZODIAC

#### **CAPRICORN** Dec. 22 – Jan. 20

You're ambitious and good at business, but you sometimes worry about things too much.

#### **AQUARIUS** Jan. 21 – Feb. 19

You're creative and care about other people's feelings, but you can sometimes be difficult to work with.

#### **PISCES** Feb. 20 – March 20

You're considerate, but sometimes you don't help yourself enough. You decide things quickly and rarely change your mind.

#### **ARIES** March 21 – April 20

You're optimistic and creative. You know what you want, but you sometimes have difficulty sharing your feelings.

#### **TAURUS** April 21 – May 21

You're talkative and always say exactly what you think. You work hard, but you can get angry quickly.

#### **GEMINI** May 22 – June 21

You like adventure. You love to try new things and can be very creative. You can sometimes be unreliable.

#### **CANCER** June 22 – July 22

You're very patient and want everyone to get along, but you can have difficulty showing your feelings.

#### **LEO** July 23 – Aug. 23

You're a leader. You like to give, but you don't like to ask for things. You're not very patient.

#### **VIRGO** Aug. 24 – Sept. 22

You're ambitious and want things done with no mistakes. You are not always open to new ideas.

#### **LIBRA** Sept. 23 – Oct. 22

You get along with everyone and are curious about many things. You are always looking for something better.

#### **SCORPIO** Oct. 23 – Nov. 21

You're a reliable friend, but you can have difficulty sharing your feelings. You know exactly what you want.

#### **SAGITTARUS** Nov. 22 – Dec. 21

You're honest – sometimes too honest. You don't always learn from your mistakes.

**ACTIVITY:** Think about your personality.

- What are your positive personal traits?
- Are there any traits you'd like to change?
- Has your personality changed through the years? If so, how?

Write a paragraph having those questions as a guideline.

## Anexo Q – Maria – Aula 2: Atividade 2

### READING AND WRITING FOR ACADEMIC PURPOSES – A2

#### UNDERSTANDING COGNATES AND FALSE COGNATES

One of the reading strategies that we commonly use and we face ourselves with a text in a foreign language, it is to look and identify cognate words, but what are they? **Cognates** are words with the same meaning that are spelled and sound similarly in two different languages. Some examples include:

1. Radio – Rádio
2. Music – Música
3. Local – Local
4. Contribution – Contribuição
5. Limit – Limite
6. Hospital – Hospital
7. Family – Família
8. Operation – Operação
9. Object – Objeto
10. Material – Material

- Can you think of more examples of cognate words that you have seen when in contact with the English Language? Get in pairs and with your partner make a list of 10 more cognate words.

- Read the following text and underline the words all the words you find that are cognates, and then discuss with a friend the main topic of the text. How the process of identifying cognate words helped you understanding the text? Write a small comment about it.

The Civil Rights Movement in the United States is not new but dates back to the first years of slavery and the events of the Civil War. But major achievements were gained during the second half of the 20th century. Before this period, African-Americans had suffered from inhuman segregation, violence and exploitation. The Civil Rights Movement used nonviolent protests to outlaw racial discrimination against African Americans and restore voting rights to them.

Major campaigns of civil resistance were the main feature of the movement. Crisis situations between activists and government authorities were produced by acts of nonviolent protests and civil disobedience during the period between 1955 and 1968. Federal, state, and local governments, businesses, and communities often had to respond immediately to these situations that highlighted the inequities faced by African Americans. Forms of protest and/or civil disobedience included boycotts such as the successful Montgomery Bus Boycott (1955–1956) in Alabama; "sit-ins" such as the influential Greensboro sit-ins (1960) in North Carolina; marches, such as the Selma to Montgomery marches (1965) in Alabama; and a wide range of other nonviolent activities.

Noted legislative achievements during this phase of the Civil Rights Movement were passage of Civil Rights Act of 1964, that banned discrimination based on "race, color, religion, or national origin" in employment practices and public accommodations; the Voting Rights Act of 1965, that restored and protected voting rights; the Immigration and Nationality Services Act of 1965, that dramatically opened entry to the U.S. to immigrants other than traditional European groups; and the Fair Housing Act of 1968, that banned discrimination in the sale or rental of housing. African Americans re-entered politics in the South, and across the country young people were inspired to action.

Source: [http://www.myenglishpages.com/site\\_php\\_files/reading-democracy.php](http://www.myenglishpages.com/site_php_files/reading-democracy.php)

---



---



---

However, besides having cognate words, that help us understanding, and forming our own idea about a text, there are also the **false cognates**, what are they? False cognates are words that are spelled and sound similarly in two languages, but do not have the same meaning. For example, a Brazilian might read the word "actually" in English, and draw an association with the word "atualmente" in Portuguese, which translates to "nowadays" in English. Some examples are:

Word in English	Wrong Translation	Real Translation
Adept	Adepto	Especialista, conhecedor
Baton	Batom	Batuta (maestro)
Cafeteria	Cafeteria	Refeitório
Data	Data	Dados
Fabric	Fábrica	Tecido
Injury	Injúria	Ferimento

- Why is it important to know about false cognates?
- What are some false cognates that you in particular have used in the wrong way while speaking or writing?

## **Anexo R – Maria – Aula 2: Atividade 3 E Tarefa Para Casa**

### **Jeans – History and Popularity**

Jeans have become one of the most worn pieces of clothing in the world. Everybody wears them, from the rural farmer to the urban lawyer and from models to housewives. But why have jeans become so popular. You'll get many answers. For some people they look cool, for others jeans are simply comfortable.

Jeans were first designed as durable trousers for farm workers and miners in the states of the American west. A Nevada tailor, Jacob Davis, had the idea of using copper bolts at the corner of the pockets to make them stronger. They became popular instantly and soon many people bought them.

Although Davis knew that he had a great product which many people wanted to buy, he didn't have the money to patent it. He asked Levi Strauss, who supplied him with cloth, to help him out. The two worked together and started making jeans out of denim, which was more comfortable and could be easily stretched. It also became softer as it got older. They were dyed with indigo because it did not go through the cloth like other dyes do.

At first jeans were worn only by workers, especially in factories. In the eastern part of the US jeans were hardly worn at all. They were associated with rural people and the working class. But when rich easterners went on holidays to escape everyday life they often put on jeans.

James Dean and Marlon Brando made them popular in movies and everyone wanted to wear them. Jeans became a symbol of the youth rebellion during the 1950s and 1960s. College students started to wear them as a protest against the Vietnam War and the establishment. The new trousers were banned in American schools and sometimes in theatres and cinemas. As time went on jeans became more acceptable and today they are worn not only as casual clothes but also at formal events.

Other countries quickly started to get accustomed to wearing jeans too. American servicemen on duty in Europe and Japan often wore them when they were not on duty to show that they were Americans. The trousers showed the world a happier way of life, something that people needed, especially after what they had endured in World War II.

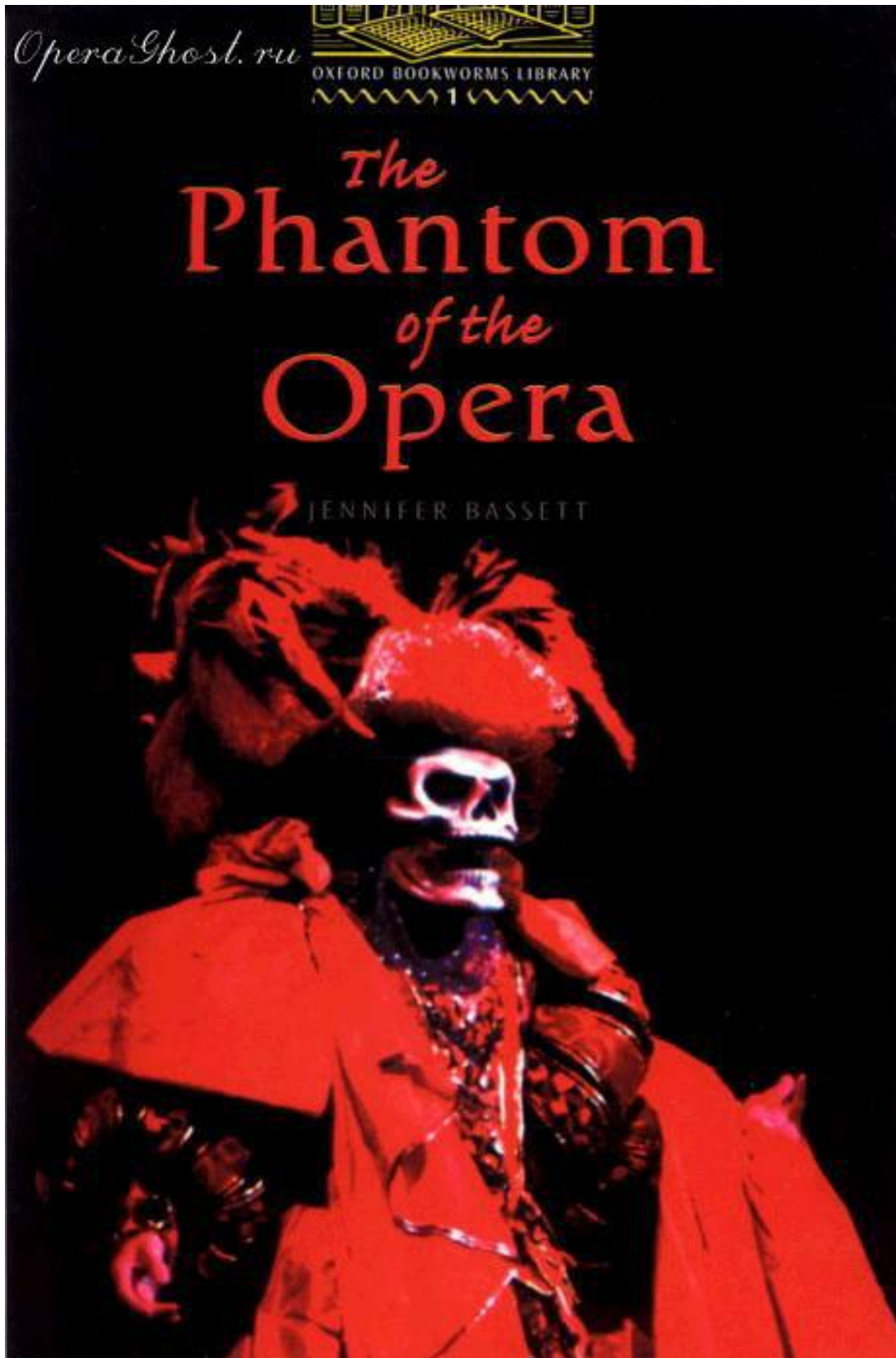
Jeans were also worn because they made people equal. You could afford them and they couldn't be torn so easily. They had practical advantages as well. They didn't need to be washed as often as other trousers and women didn't need to iron them. This became more important as more and more women started working and had less time for housework. Today jeans are an essential part of our lives. They are almost always washed a few times before being sold to give them their faded appearance.

EXERCISE: After you had read the text, complete the chart below with the meaning of the cognate words in English.

Aparência	
Essencial	
Importante	
Estudantes	
Símbolo	
Rebelião	
Confortável	
Produto	
Escolas	
Vantagens	

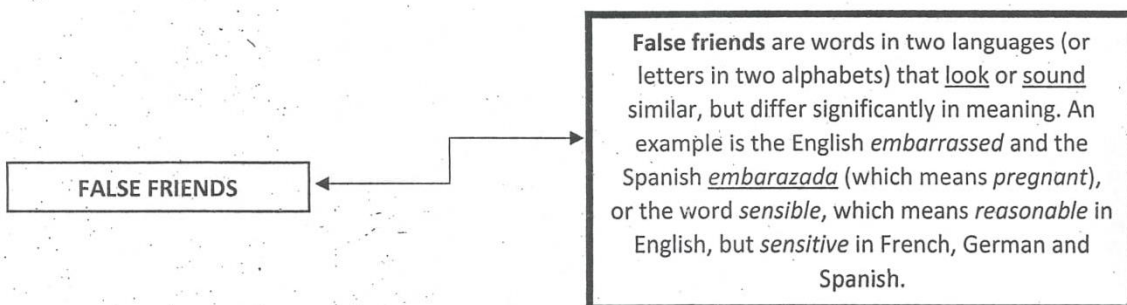


Anexo S – Maria – Aula 2: Atividade 4 e Tarefa Para Casa



## Anexo T – Maria – Aula 3: Atividade 1

### FALSE FRIEND – English Tricky Words



**False friends** are words in two languages (or letters in two alphabets) that look or sound similar, but differ significantly in meaning. An example is the English *embarrassed* and the Spanish *embarazada* (which means *pregnant*), or the word *sensible*, which means *reasonable* in English, but *sensitive* in French, German and Spanish.

PRACTICE1 – Take a look at the following sentences and figure out the meaning of the words in **BOLD**.

1- **Actual**

This is a copy. The **actual** Cristo Redentor is bigger.

2- **Injury**

In the car accident, Harold got serious **injury** in the arm.

3- **Proper**

Suit and tie is the **proper** outfit for an opera concert.

4- **Novel**

Gabriela, Pride and Prejudice are examples of **novels**.

5- **Adept**

After two years, she finished her Masters/Doctors in Literary Studies last year. Now, she is **adept** in Studies of Romantic Literature

PRACTICE2 – Now, let's read the text below and find out the meaning of the words in **BOLD**.

#### A Day at Work

In the morning I **attended** a meeting between management and **union** representatives. The discussion was very **comprehensive**, covering topics like working hours, days off, retirement age, etc. Both sides were interested in an agreement and ready to **compromise**. The secretary **recorded** everything in the notes. **Eventually**, they decided to set a new meeting to sign the final draft of the agreement. Back at the **office**, a colleague of mine asked me if I had **realized** that the proposed agreement would be partially against the company **policy** not to accept workers that have already **retired**. I **pretended** to be really busy and late for an **appointment**, and left for the **cafeteria**. **Actually**, I didn't want to discuss the matter at that **particular** moment because there were some **strangers** in the **office**. After **lunch** I **attended** a **lecture** given by the **mayor**, who is an **expert** in **tax** legislation and has a **graduate degree** in political science. He said his government **intends** to **assist** welfare programs and **senior** citizens, raise funds to improve **college** education and build a public **library**, and establish tougher limits on vehicle **emissions** because he **assumes** this is what the people expect from the government.

Resource: [http://www.supportiveenglish.com/2012/04/text-comprehension-exercises-false\\_04.html](http://www.supportiveenglish.com/2012/04/text-comprehension-exercises-false_04.html)

## Anexo U – Maria – Aula 3: Atividade 2

### Here's How Many Black People Have Been Killed By Police This Year

U.S. police have killed at least 194 black people in 2016, according to a project by The Guardian that tracks police killings in America. Keith Lamar Scott became the latest addition to the list on Tuesday after an officer in Charlotte, North Carolina, shot him dead.

Scott was the 173rd black person to be fatally shot by police in 2016, based on a tally from The Washington Post. (The Guardian's figures include all deaths resulting directly from encounters with law enforcement, while the Post counts only people who were shot dead by police.)

Police were searching for another man when they came across Scott, who they claim was armed. Charlotte police Chief Kerr Putney said in a news conference on Tuesday that officers told Scott to drop his weapon, but that Scott got back into his car and came out again still holding the gun.

A woman who identified herself as Scott's daughter recorded the shooting's aftermath on Facebook Live. Scott, according to her and other witnesses, did not have a gun and was disabled. Scott's killing has touched off violent protests in Charlotte.

A day before Scott was killed, police in Tulsa, Oklahoma, released several videos depicting the death of Terence Crutcher. The 40-year-old was shot and killed by police on Friday after officers saw his stalled SUV in the middle of the road. Initially, the police department said Crutcher had not followed orders to put his hands up.

The released videos, however, show Crutcher walking toward his car with his hands in the air.

We've seen back-to-back deaths like this before. In July, Philando Castile was shot and killed in Falcon Heights, Minnesota. His fiancée, Diamond Reynolds, filmed a graphic video that showed Castile bleeding to death from gunshot wounds. The officer "shot him three times because we had a busted taillight," Reynolds says in the clip.

The day before Castile was killed, Alton Sterling, a 37-year-old father of five, became the 135th black person killed by police this year.

Police in Baton Rouge, Louisiana, fatally shot Sterling following an encounter with Officers Blane Salamoni and Howie Lake. The two officers were responding to reports of a man carrying a gun, threatening others and selling CDs in front of a Triple S convenience store.

Two videos of the incident, apparently filmed by witnesses, were released to the media. One showed a detained Sterling lying on the ground as officers hovered over him before shooting him at close range. A second video offered a clearer perspective, showing that Sterling wasn't reaching for his pockets and didn't have anything in his hands.

Since the 2014 death of 18-year-old Michael Brown at the hands of police in Ferguson, Missouri, the media has reported extensively that police arrest and kill black

men at far higher rates than other groups. Six out of 10 black men say they have been treated unfairly by police because of their race, according to a 2015 study.

Based on The Guardian's data, black males between the ages of 15 and 34 are nine times more likely to be killed by police than any other demographic. This group also accounted for 15 percent of all 2015 deaths from law enforcement encounters, even though black males in this age range make up just 2 percent of the U.S. population.

In 2015, The Guardian estimates, at least 306 black people were killed by U.S. police. The Washington Post puts the number of black people who were shot dead last year at 258.

Activists have called for diversifying America's predominantly white police force. But interactions between black officers and black civilians can be stained by violence as well. A 2007 study found that black residents of Washington, D.C., felt as though black cops treated them more harshly than white officers did. A 2006 study of Cincinnati police records discovered black officers were more likely than white officers to arrest black suspects.

"Race is a trigger for police brutality," Jack Glaser, an associate professor at the Goldman School of Public Policy at the University of California, Berkeley, told The Huffington Post last year. The reasons for this may lie in the history of policing in America and the fact that modern-day policing, at least in the South, can trace its lineage to slave patrols.

But statistics and history aside, Keith Scott, Terence Crutcher, Alton Sterling and Philando Castile didn't deserve to die.

"Sterling was a black man who lived in an America that consistently devalues, disrespects and destroys black lives," HuffPost Black Voices editor Lilly Workneh wrote in July. "Now is not the time to stay silent about these injustices. Black men and women have raised their voices to declare that black lives matter and to say the names of those who have died unjustly."

"Alton Sterling, father of five," Workneh added. "May he rest in peace."

Same goes for all the others. May they rest peacefully.

Source: [http://www.huffingtonpost.com/entry/black-people-killed-by-police-america\\_us\\_577da633e4b0c590f7e7fb17](http://www.huffingtonpost.com/entry/black-people-killed-by-police-america_us_577da633e4b0c590f7e7fb17)

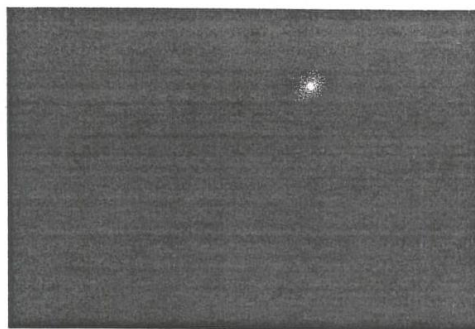
## Anexo V – Maria – Aula 3: Atividade 3 – Texto I

### READING AND WRITING FOR ACADEMIC PURPOSES – A2 Reading Strategies: Cognates and Typographical Marks.

Read the text below using the techniques we learn in class (*cognates, false cognates and typographical marks*) and then answer the questions about the text. After reading and answering, talk about the text to your classmates.

#### 'How Photography Helps Astronomy'

Comet ISON first made the news when a team of Russian astronomers spotted it in September 2012, and it garnered another flurry of attention in the spring and summer of 2013, with many referring to it as the "comet of the century." But comets, as the saying goes, are like cats: they have tails, and they do as they please. By late fall 2013, the comet took on a life of its own, fading and then disappearing from view, only to reappear. As of early December, the comet has all but disintegrated into a dust cloud, disappointing thousands who had hoped for a spectacular celestial holiday light show.



A century earlier, in 1910, Halley's comet visited Earth's sky in a fly-by that was eagerly anticipated by scientists and the general public alike. The Times reported on the event with several front-page headlines, such as "Six Hours Tonight in the Comet's Tail" and "Comet Gazers See Flashes." Halley's comet is visible in the night sky every 76 years, and is due again in 2061.

After pursuing its rapid flight in the boundless realms of space during the regulation period of about three-quarters of a century, at a velocity of something like a million miles per day – in other words, at the rate of once around our globe in a little over half an hour – it is announced that the great comet know as Halley's has once more made its appearance in the sky. For the moment, however, laymen need not excite themselves on the subject, for the famous wanderer is still so very far distant from the earth – not far short of 400 millions of miles – that neither with the naked eye nor even with powerful telescopes is it possible to detect the infinitesimally tiny speck. The ordinary reader will naturally ask, if this so, how has it been discovered that the meteor has returned?

The explanation is simple enough. Scientific progress has revolutionized the method of taking astronomical observations as well as changing our views on other and more mundane matters. Photography has been substituted for the telescope when it is desired to discover a minute object in the realms beyond the sky. Astronomers use photographic plates especially devised for obtaining pictures of any selected space in the starry heavens, delicate clockwork arrangements keeping the plates on the move at precisely the same rate as the apparent movement of the stars, so that after an exposure of half an hour or more the stars are maintained at the same spots on the plate as the commencement of



the operations. When developed, pictures obtained in this matter are found to disclose objects so far away from us that no telescope yet constructed is of the slightest use as an aid to observation.

Source: <http://query.nytimes.com/mem/archive-free/pdf?res=F20C14FC3F5A15738DDDA0894D8415B898CF1D3>

**ACTIVITY:** Answer some questions about the text you read.

Who created this document? Who is the intended audience?

---

---

In your own words, what does this document say? What do you think are the most important points in it? What did you learn from it?

---

---

---

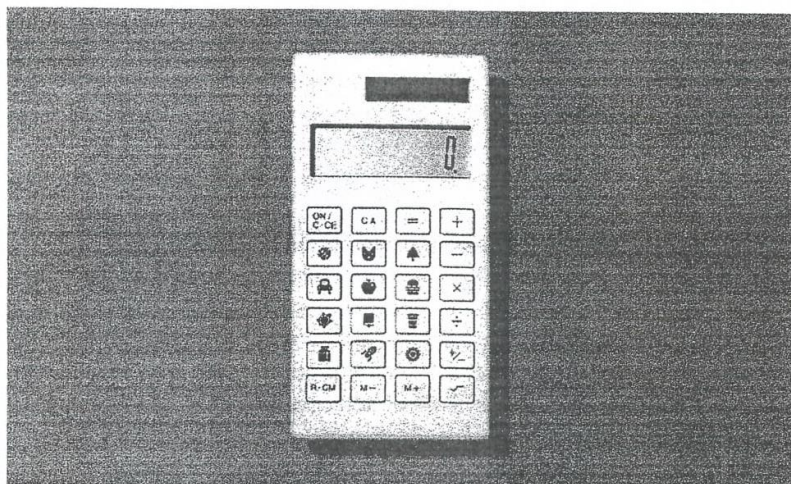
## Anexo W – Maria – Aula 3: Atividade 3 – Texto II

### READING AND WRITING FOR ACADEMIC PURPOSES – A2

#### Reading Strategies: Cognates and Typographical Marks.

Read the text below using the techniques we learn in class (*cognates, false cognates and typographical marks*) and then answer the questions about the text. After reading and answering, talk about the text to your classmates.

#### 'Why Do Americans Stink at Math?'



Elizabeth Green's "Why Do Americans Stink at Math?" tells the story of Akihiko Takahashi, a teacher who helped change the course of mathematics education in Japan in the 1980s by adopting innovative practices. The sources of those techniques were teachers and organizations in the United States, who at that time were calling for changes in the way math was taught in their own country.

Ms. Green's piece details Mr. Takahashi's work encouraging discussion among students using strategically constructed example problems and practicing *jugyokenkyu*, or lesson study. Ms. Green places Mr. Takahashi's work in the broader context of the history of math education, touching on the new math of the 1960s and today's Common Core standards.

We decided to pair Ms. Green's article with an Edutopia video that shows what teaching conceptual understanding can look like. In the video, Mr. Abrahamson, an associate professor of secondary mathematics education at the University of California, Berkeley, demonstrates teaching the concept of ratio and proportion through experimental approaches, which he says can "help kids see the world mathematically." He argues that "mathematics is all about making sense of the world," and that "unless we can ground all this scribbling in something concrete that we really get, we'll never understand what we're doing."

That sounds very similar to one of Ms. Green's central affirmations: "To cure our innumeracy, we will have to accept that the traditional approach we take to teaching math — the one that can be mind-numbing, but also comfortingly familiar — does not work. We will have to come to see math not as a list of rules to be memorized but as a way of looking at the world that really makes sense."



Takeshi Matsuyama was an elementary-school teacher, but like a small number of instructors in Japan, he taught not just young children but also college students who wanted to become teachers. At the university-affiliated elementary school where Matsuyama taught, he turned his classroom into a kind of laboratory, concocting and trying out new teaching ideas. When Takahashi met him, Matsuyama was in the middle of his boldest experiment yet — revolutionizing the way students learned math by radically changing the way teachers taught it.

Instead of having students memorize and then practice endless lists of equations — which Takahashi remembered from his own days in school — Matsuyama taught his college students to encourage passionate discussions among children so they would come to uncover math's procedures, properties and proofs for themselves. One day, for example, the young students would derive the formula for finding the area of a rectangle; the next, they would use what they learned to do the same for parallelograms. Taught this new way, math itself seemed transformed. It was not dull misery but challenging, stimulating and even fun.

Takahashi quickly became a convert. He discovered that these ideas came from reformers in the United States, and he dedicated himself to learning to teach like an American. Over the next 12 years, as the Japanese educational system embraced this more vibrant approach to math, Takahashi taught first through sixth grade. Teaching, and thinking about teaching, was practically all he did. A quiet man with calm, smiling eyes, his passion for a new kind of math instruction could take his colleagues by surprise. "He looks very gentle and kind," Kazuyuki Shirai, a fellow math teacher, told me through a translator. "But when he starts talking about math, everything changes."

Source: <http://www.nytimes.com/2014/07/27/magazine/why-do-americans-stink-at-math.html>

**ACTIVITY:** Answer some questions about the text you read.

Who created this document? Who is the intended audience?

---



---

In your own words, what does this document say? What do you think are the most important points in it? What did you learn from it?

---



---



---



## Anexo X – Maria – Aula 3: Atividade 4 e Tarefa Para Casa

### READING AND WRITING FOR ACADEMIC PURPOSES

#### TYPOGRAPHICAL MARKS

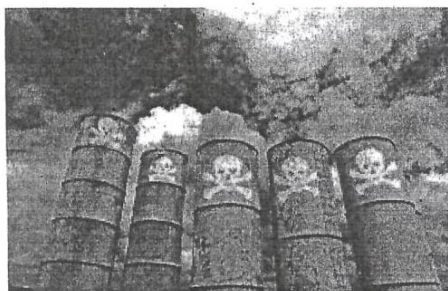
1. Read the texts below to answer the following up questions. Explore the typographical marks presented in them.

#### *Environmental Science – A Global Concern*

1. Environmental racism is inequitable distribution of environmental hazards based on race. The Federal Agency for Toxic Substances and Disease Registry considers lead poisoning to be the number one environmental health problem for children in the United States. Some 4 million children – many of whom are African American, Latino and Native American- have dangerously high lead levels in their bodies. This lead is absorbed from contaminated drinking water and soil polluted by industrial effluents and automobile exhaust.

2. Every year humans kill about 100 million sharks, skates and rays; about half of them caught as unwanted “by-catch” while fishing for other species. Sharks are particularly sensitive to overfishing because they grow slowly, mature late and have few young each generation. As top predators, sharks play a crucial role in the health of the ocean ecosystems and their extermination could lead to major ecological changes in the ocean.

3. In February 2002, a huge section of the Larsen B Ice Shelf along The Antarctic Peninsula coast suddenly disintegrated into thousands of icebergs. The total volume of ice released was the equivalent to 29 trillion bags of party ice. Climatologists warn that this dramatic collapse could be a signal of global climate change and an omen of catastrophic events to come.



4. A 1 percent loss of ozone results in a 2 percent increase in UV rays reaching the earth's surface and could result in about a million extra human skin cancers per year worldwide.

5. Every second, on average, four or five children are born somewhere on the earth. In that same second, two other people die. This difference between births and deaths means a net gain of roughly 2.5 more humans per second in the world population. This

means we are adding 9,000 per hour, 217,000 per day, or about 79 million more people per year.

6. Sulfur dioxide and sulphuric acid released by industry causes massive destruction of the vegetation. Rains then wash away the exposed soil, leaving a barren moonscape.

7. Pollution from factory pipes has been vastly reduced but erosion from farm fields, construction sites, airborne mercury, sulphur and other substances are increasingly contaminating lakes and wetlands.

8. Worldwide, we lost between 9 million and 12 million ha of forest per year from 1990 to 2000. Clear-cutting and burning especially in order to get pasture and cropland have turned many forests into a dry, barren ground.

9. How does the air taste, feel, smell, and look in your neighbourhood? Chances are that wherever you live, the air is contaminated to some degree. Smoke, dust, corrosive gases and toxic compounds are present nearly everywhere.

- a) What kinds of typographical marks can be found in the texts? Give examples.
- b) How did the typographical marks help you understanding the texts?
- c) What is the main topic addressed in the texts?

2. Using the typographical marks, match the paragraphs you had read with the threat they refer to. Then, make a small comment with your opinion on this threat.

a) Air pollution

---

---

b) Overpopulation

---

---

c) Water pollution

---

---

d) Deforestation

---

---

e) Ozone Depletion

---

---

f) Global warming

---

---

g) Toxic waste

---

---

## Anexo Y – Maria – Aula 4: Atividade 1

### New York City Cab Driver

#### A. Reading

Marty drives a cab in New York City. He works six days a week from 5:30 a.m. to 5:30 p.m. He doesn't always get to eat when he's hungry or go to the restroom when he needs to go.

Driving a cab is difficult. Traffic in the city is often slow and there are many accidents and construction sites drivers have to go around. Driving a cab is also dangerous. When it rains or snows the roads are slippery. Sometimes criminals steal the cab driver's money.

Most of Marty's passengers are nice. They tip him twenty percent of the cab fare. Marty likes his job, but lately he's been feeling tired from working twelve hour shifts. Many of his passengers are tourists, and they like to talk a lot. Unfortunately, Marty is seldom in the mood to talk anymore. It's hard to be friendly every day.



#### B. True or False

1. \_\_\_\_\_ Marty is a bus driver in New York City.
2. \_\_\_\_\_ The traffic in New York City is often slow.
3. \_\_\_\_\_ Rain and snow make driving a cab safe and easy.
4. \_\_\_\_\_ Most passengers tip Marty twelve percent of the cab fare.
5. \_\_\_\_\_ In the picture, Marty is wearing a cap.

#### C. Yes or No – What about you?

1. \_\_\_\_\_ There are many cabs in my city.
2. \_\_\_\_\_ I live in New York City.
3. \_\_\_\_\_ I have visited New York City.
4. \_\_\_\_\_ I am friendly and I like to talk a lot.
5. \_\_\_\_\_ I seldom ride in a cab.

#### D. Writing – What should Marty do? How can he solve his problem?

---



---



---

*Teachers: This free lifeskills worksheet may be copied for classroom use. Visit us on the web at [www.elcivics.com](http://www.elcivics.com) for more downloadable ESL and EL Civics lesson material.*

Anexo Z – Maria – Aula 4: Atividade 2

Giving directions			
Turn left (at...)	Turn right (at...)	Go straight on	Turn second left
Go past ...	Go through	Cross the road	Turn second right

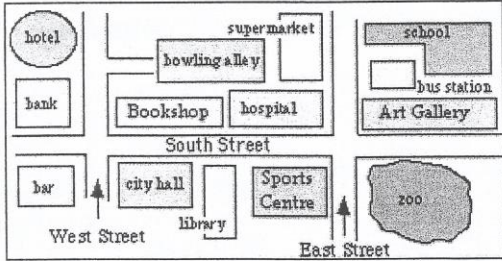
Prepositions of Place		
behind	between	in front of
near	next to	opposite

SHOPS AND OTHER PLACES				
NEWSAGENT'S	BAKER'S	TOY SHOP	SWEET SHOP	SHOPPING CENTRE
PET SHOP	GREENGROCER'S	BUTCHER'S	SUPERMARKET	RESTAURANT
SCHOOL	ICE RINK	ART GALLERY	FOOTBALL STADIUM	BOWLING ALLEY
INTERNET CAFE	CINEMA	LIBRARY	TRAFFIC LIGHTS	ZEBRA CROSSING

1.- Look at these maps and write the correct order to go to the place.

Go straight on at the traffic light.	Cross ...			

2.- Look at the map and answer the questions, using the preposition of place in brackets.



- 1.- Where is the library? (between)  
It's \_\_\_\_\_
- 2.- Where is the bowling alley? (behind)  
\_\_\_\_\_
- 3.- Where is the hotel? (next to)  
\_\_\_\_\_
- 4.- Where is the zoo? (opposite)  
\_\_\_\_\_

3.- Look at the map from exercise 2 and complete the sentences with the correct preposition.

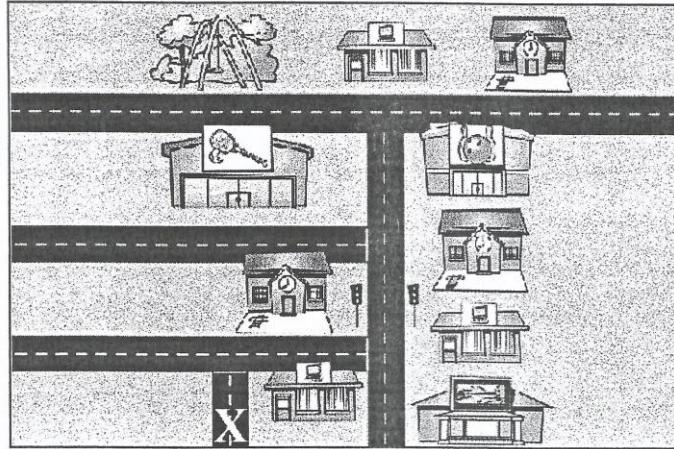
1. The hospital is \_\_\_\_\_ the bookshop.
2. The school is \_\_\_\_\_ the bus station.
3. The bar is \_\_\_\_\_ the bank.
4. The bus station is \_\_\_\_\_ the school and the art gallery.
5. The city hall is \_\_\_\_\_ the library.

4.- Look at the two pictures and find differences. Write sentences using "There is / are" (affirmative or negative).



- a) In picture A, \_\_\_\_\_  
In picture B, \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- d) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5.- Look at this map and write the directions. You are at "X".



a) A: Excuse me, can you tell me where the bowling alley is, please?  
 B: Yes. \_\_\_\_\_

A: Thank you very much.

B: \_\_\_\_\_

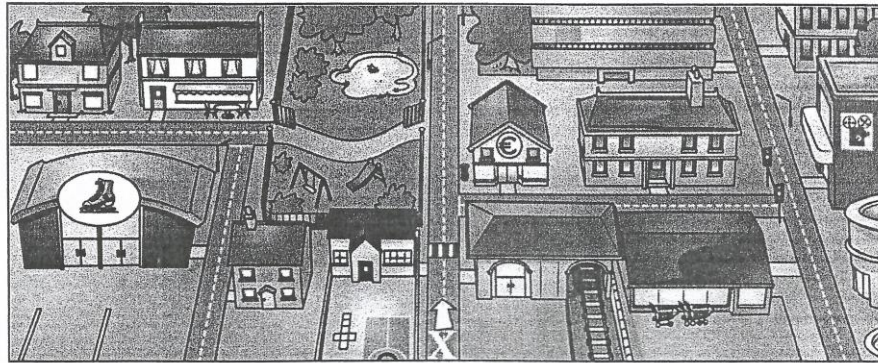
b) A: Excuse me, is there a park near here?

B: Yes. \_\_\_\_\_

A: \_\_\_\_\_

B: \_\_\_\_\_

6.- Now, have a look at this map and write a complete dialogue. You are at the "X".



a) (ask and give directions to go to the restaurant)

A: \_\_\_\_\_

B: \_\_\_\_\_

A: \_\_\_\_\_

B: \_\_\_\_\_

b) (ask and give directions to go to the cinema)

A: \_\_\_\_\_

B: \_\_\_\_\_

A: \_\_\_\_\_

B: \_\_\_\_\_

Anexo AA – Maria – Aula 5: Atividade 1



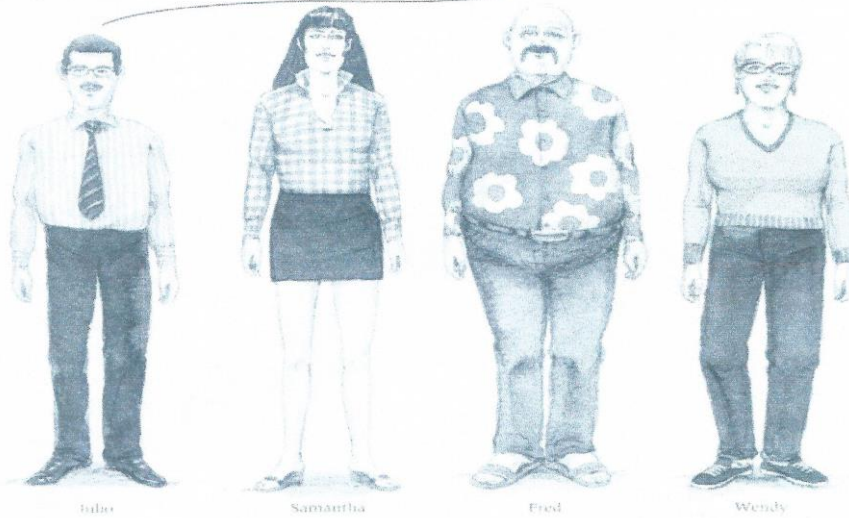
# FOCUSING ON LANGUAGE

## MY FAMILY AND NEIGHBORS

### DESCRIBING PEOPLE

Look at the pictures and the information, match the information and the pictures, only four of the descriptions are correct.

a about 25 years old / quite tall / slim / quite attractive / long dark hair	b about 22 years old / not very tall / quite fat / short fair hair / glasses	c about 18 years old / short / slim / very attractive / long fair hair	d about 45 years old / not very tall / quite slim / dark hair / moustache / glasses	e about 35 years old / not very tall / quite good-looking / bald / beard	f about 50 years old / quite tall / very fat / bald / moustache
--	--	--	---	--	---



***Julio is about 45 years old. He isn't very tall and he's quite slim. He has dark hair and a moustache. He has glasses, too.***

Samantha \_\_\_\_\_

Fred \_\_\_\_\_

Wendy \_\_\_\_\_

### WORD BUILDER: Describing Appearance and personality

1. What does **Britney** look like? (Appearance)

**Britney** is (about) 25 years old. She is tall and slim. Her hair is long, straight and blonde. Her eyes are green. She is very attractive.

Name age height weight length type color Color general appearance comment



2. What is **Harrison Ford** like? (Personality)

Mr. Ford is friendly, polite and intelligent.  
He is outgoing, cheerful and optimistic.  
He isn't grouchy or mean. He is really nice.

**Notice: Adjective order is important to describe appearance:**



### USEFUL VOCABULARY FOR PHYSICAL APPEARANCE

<b>AGE</b> About + number of years Old Middle-aged Young	<b>HEIGHT</b> Tall Not tall, not short Average-height Short
<b>WEIGHT</b> Chubby = heavy = overweight Fat = obese Not fat, not thin = average-weight Slim = thin Skinny = really / very thin	<b>HAIR</b> Length: Long, shoulder length, short Type: straight, wavy, curly Colour: black, dark brown, brown, light brown, auburn, red, blonde, grey, white.
<b>EYES</b> Colour: black, dark brown, brown, light brown, blue, green, hazel, grey. Size: big, small	
<b>GENERAL APPEARANCE VOCABULARY</b>	
<b>WOMEN:</b>	<b>+</b> Gorgeous Beautiful Attractive Pretty Cute sexy
	<b>--</b> Not very beautiful Not very attractive Not very pretty Not very cute Not very sexy
<b>MEN:</b>	<b>+</b> Handsome Good-looking Attractive Cute sexy
	<b>--</b> Not very handsome Not very good-looking Not very attractive Not very cute Not very sexy
<b>MEN / WOMEN:</b>	<b>+</b> Strong Athletic Graceful Neat elegant
	<b>--</b> Weak Non-athletic Clumsy sloppy
<b>USEFUL VOCABULARY FOR PERSONALITY</b>	
<b>+</b> Polite Generous Nice Friendly Outgoing Intelligent = smart Interesting Optimistic Funny Cheerful Snobbish Sweet kind	<b>--</b> Rude = impolite Stingy = cheap Not nice = mean Unfriendly Shy = timid *stupid = dumb/ not very intelligent Boring = not very interesting Pessimistic Serious
	Obnoxious Grouchy * this word is very rude.

**"Really" and "very" are used to intensify these adjectives:**

Lucy's sister is really pretty!

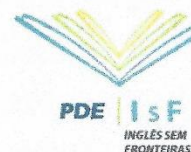
Tom's hair is very curly.



## Anexo AB – Aula 5: Atividade 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS-CCHL  
COORDENAÇÃO DE LETRAS ESTRANGEIRAS  
PROGRAMA INGLÊS SEM FRONTEIRAS



### READING AND WRITING

**NAME:** \_\_\_\_\_ **DATE:** \_\_/\_\_/\_\_

1. Read the text below, and using the reading strategies that we saw during our classes answer the following questions.

#### Where And When Did Halloween Start?

About 2,000 years ago in the area of the world that is now Ireland, the United Kingdom, and northern France, lived a group of people called the Celts. The Celts' lives revolved around growing their food, and considered the end of the year to be the end of the harvest season. So, they celebrated New Year's Eve each year on October 31st with a festival called "Samhain," named after their Lord of the Dead (also known as the Lord of Darkness). Samhain (pronounced 'sow-in') was presided over by Celtic priests called Druids.

Back then, winter was the time of year associated with human death. The Celts believed that on the night that marked the end of summer and the beginning of winter, the boundary between the worlds of the living and the dead blurred allowing ghosts of the dead to return to earth. Celts thought that the presence of the ghosts made it easier for the Druids, their priests, to predict the future. These predictions were an important source of comfort and direction for the Celts during their long, dark, frightening winters.

To celebrate Samhain, the Druids built huge sacred bonfires around which the Celts gathered to burn crops and animals as sacrifices to their ancient gods. During the celebration, the Celts dressed up in costumes consisting of animal heads and skins and tried to tell each other's fortunes.

The Celts eventually were conquered by the Romans, and by about the year 43 AD two Roman festivals were combined with the Celtic Samhain festival. The first Roman festival was Feralia, a day in late October when the Romans traditionally commemorated the passing of the dead. The second was a day to honor Pomona, the Roman goddess of fruit and trees. The symbol of Pomona is the apple and the incorporation of this celebration into Samhain probably explains the tradition of "bobbing" for apples practiced today on Halloween.

By 800 AD, the influence of Christianity spread into Celtic lands. In the seventh century, to replace the Celtic festival of the dead with a related, but church-sanctioned holiday, Pope Boniface IV designated November 1st as All Saints' Day, a time to honor saints and martyrs. The combined and updated celebration was also called All-hallows or All-hallowmas (from Middle English Alholowmesse meaning All Saints' Day) and the night before it, the night of Samhain, began to be called All-hallows Eve and, eventually, Halloween.

a) Where did the Celts live? What were their lives revolved around?

---

---

---

b) What did the Celts use to believe back then?

---

---

---

c) Who was Pomona and what was made in her honor?

---

---

---

d) What changed in the Celts' festival after the influence of Christianity?

---

---

---

e) What do you think of Halloween? Have you participated of anything similar here in Brazil? How was it?

---

---

---

---

---

## Anexo AC – Maria – Aula 6: Atividade 1

### READING AND WRITING – A2

#### Describing People

We use the *verb to be* to describe height and body build.

Examples: I am tall and slim.

He is fat.

Ann is short.

You are thin.

They are tall.

#### Facial features

We use *have* and *has* to describe hair colour, hair length and facial features.

Facial features are eyes, nose, mouth, ears, etc..

Examples: Jack has short hair.

I have long black hair.

She has blue eyes.

My teacher has a round face.

He has a long nose.

Pronouns / Names	have/has
I, You, We, They	have
He, She, It	has
Paul, Mary	has

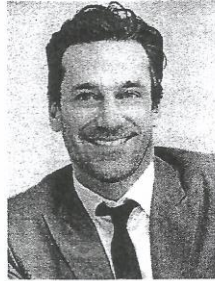
Choose one of your classmates and tick the correct box to describe their appearance.

Height	Tall	Medium	Short
Build	Fat	Average	Slim
Eyes	Blue	Brown	Green
Hair Colour	Blond	Dark	Fair

Write a description on what these famous people look like to a partner.

Jon Hamm

Jenna Louise Coleman



Complete the following paragraph using the correct verbs.

My friend John \_\_\_\_\_ very tall. He exercises a lot and \_\_\_\_\_ strong. He \_\_\_\_\_ blue eyes and brown hair. He \_\_\_\_\_ big ears and a big nose. Today he \_\_\_\_\_ a blue shirt and jeans.

**HOMEWORK: DESCRIBE SOMEONE YOU KNOW.**

Remember: height and body build (verb to be).

hair colour, length and facial features (have / has)

His / Her name is \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## THIEVES IN THE CLASSROOM

Some thieves have been stealing things from your classroom. A student saw them steal some pencils. Here is what he told the police. Read the descriptions and draw pictures of the thieves.

*Thief 1*

*Thief 2*

*Thief 3*

--	--	--

1. The first thief is tall and thin. He has a long face.
2. The second thief is short and fat. He has a round face.
3. The other thief is short and thin. He has an oval face. (egg shaped)
4. The thief with a round face has a big nose.
5. The thief with a long face has small eyes and a long nose.
6. The fat thief has big ears and short hair.
7. The thief with an oval face has big eyes and a small mouth.
8. The thief with a big nose has big eyes and a big mouth.
9. The other thief has a long mouth and a pony tail.
10. The thief with a small mouth has a small nose and small ears
11. One man has ears that look like the number 8.
12. The man with a small nose is bald.
13. All of the thieves wore T-shirts and jeans.

## Anexo AD – Maria – Aula 6: Atividade 2

### ISF – READING AND WRITING FOR ACADEMIC PURPOSES

# Topic Sentence

What is a **Topic Sentence**?

**Topic sentence or topical sentence** – (noun) <sup>1</sup>a sentence that expresses the essential idea of a paragraph or larger section, usually appearing at the beginning.

Resource: <http://www.dictionary.com/browse/topic-sentence>

Take a look at the examples below. What does the all the underlined sentences have in common?

I would like to tell you about my uncle. His name is Juma and he is thirty-nine years old. He is my father's youngest brother. I really like Uncle Juma because he is very kind and very funny. He also tells us interesting stories about the places he visits.

I love football! I loved football when I was a small boy, and I love it now. My favourite team is Manchester United. I go to see our local club team every weekend, and now I play for the college three times a week.

My brothers all have jobs. My oldest brother, Edward, is a doctor at the hospital in the centre of the city, and the second oldest, Daniel, is an accountant in an office near our home. My youngest brother is a policeman. I am the only brother who is still at school.

Resource: <http://www.omacollege.edu.om/UploadFacultyDocuments/2872-Week-1-LEVEL-%203%20%20WRITING-paragraph%20writing%20worksheet%20week-1.pdf>

**ACTIVITY** – Read the following paragraph and choose a topic sentence and explain why you did so.

### My Grandmother

\_\_\_\_\_. She was born 77 years ago in England. When she was a baby, her family moved to the USA. After high school, she worked in a bakery until she married my grandfather. She can still make delicious cake! My grandfather died five years ago, so she lives with us now. My grandmother is not patient, but she never gets angry with me. She always listens to me helps with my problems.

*Check all the topic sentences and see which one suits the paragraph better*

\_\_1. My grandmother is tall and thin

\_\_4. My grandmother had five children

\_\_2. I think my grandmother is a wonderful person

\_\_5. Let me tell you about my grandma.

\_\_3. An important person in my life is my grandmother.

\_\_6. My grandmother can make me laugh when I am sad.

**PRACTICE** – Now it is your turn! Using the examples of topic sentences write a paragraph on one of the following topics.

**Favorite hobbies – My family – Favorite place in my city – Favorite movie – My major**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**HOMEWORK** – Choose one of the characters from the TV Show “The Office” and write a paragraph about them.