

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
LICENCIATURA EM LETRAS - INGLÊS

MAYARA LAIZZE DA SILVA

**INGLÊS NA ESCOLA BÁSICA: INVESTIGANDO CRENÇAS DE
APRENDIZAGEM DE ALUNOS DE ENSINO MÉDIO DA REDE PRIVADA**

Maceió

2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS

**INGLÊS NA ESCOLA BÁSICA: INVESTIGANDO CRENÇAS DE
APRENDIZAGEM DE ALUNOS DE ENSINO MÉDIO DA REDE PRIVADA**

Artigo elaborado pela discente Mayara Laizze da Silva sob orientação da Prof^ª Dr^a Simone Makiyama como Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para avaliação da banca como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada no curso de Letras - Inglês.

Maceió
2020



ATA DA REUNIÃO DE JULGAMENTO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DO/A ALUNO/A: MAYARA LAIZZE DA SILVA
MATRÍCULA: 13112434

TÍTULO DO TCC: INGLÊS NA ESCOLA BÁSICA: INVESTIGANDO CRENÇAS DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS DE ENSINO MÉDIO DA REDE PRIVADA

Ao(s) 30 dia(s) do mês de maio do ano de 2020, reuniu-se a Comissão Julgadora do trabalho acima referido, assim constituída:

Prof./a Orientador/a: Simone Makiyama

1º Prof./a Examin./a: Cátia Veneziano Pitombeira

2º Prof./a Examin./a: Pedro Gustavo Rieger

que julgou o trabalho () APROVADO () REPROVADO, atribuindo-lhe as respectivas notas:

Prof./a Orientador/a: 7,0 (sete inteiros)

1º Prof./a Examin./a: 7,0 (sete inteiros)

2º Prof./a Examin./a: 7,0 (sete inteiros)

totalizando, assim a média 7,0 (sete inteiros),

e autorizando os trâmites legais. Estando todos/as de acordo, lavra-se a presente ata que será assinada pela Comissão.

Maceió, 08 de junho de 2020.

Prof./a Orientador/a:

1º Prof./a Examin./a:

2º Prof./a Examin./a:

VISTO DA COORDENAÇÃO

INGLÊS NA ESCOLA BÁSICA: INVESTIGANDO CRENÇAS DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS DE ENSINO MÉDIO DA REDE PRIVADA

Mayara Laizze da Silva¹

RESUMO

Este artigo trata de uma pesquisa de campo cujo objetivo é investigar as crenças de aprendizagem comuns entre alunos de inglês da escola básica. O estudo foi conduzido com vinte alunos do ensino médio de uma escola de rede privada em Maceió/AL. A fundamentação teórica foi feita à luz de pesquisadores da Linguística Aplicada e seus trabalhos acerca de crenças educacionais na sala de aula de língua estrangeira. Os dados da pesquisa foram coletados através de um questionário *online* semiestruturado e analisados partir de uma abordagem metodológica qualitativa descritiva. Como resultado, foram apuradas quatro crenças de aprendizagem que apontam para limitações que permeiam ensino de língua estrangeira na escola básica e para a importância do aluno enquanto sujeito autônomo para uma aprendizagem satisfatória.

Palavras-chave: Crenças. Ensino e aprendizagem de inglês. Escola privada.

ABSTRACT

This article is a field research that aims to investigate common learning beliefs amongst English students from the regular school. This study was performed with twenty high school students from a private school in Maceió/AL. The theoretical foundation was based on Applied Linguistics researchers and their studies on educational beliefs in the foreign language classroom. The data for this research was gathered through a semi-structured online questionnaire and analyzed under a descriptive qualitative methodological approach. As results, there have been found four learning beliefs pointing to limitations regarding to EFL teaching in regular school and also to the importance of the student as an autonomous subject for a satisfactory learning.

Keywords: Beliefs. English learning. English teaching. Private school.

¹ Graduanda em Letras/Inglês pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: mayaralaizze@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

O termo crenças aparece em diversas áreas do conhecimento como na Psicologia, na Sociologia e na Filosofia, além, é claro, de surgir em discussões e análises de cunho religioso. Neste trabalho, ele é discutido no escopo da Linguística Aplicada uma vez que lida com questões de sala de aula, e do que se acredita que o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (neste caso, o inglês) envolve.

Desde o último século, pesquisadores no Brasil (BARCELOS, 1995; SILVA, 2001; SILVA, 2005) e no mundo afora (ROKEACH, 1968; PAJARES, 1992; PEACOCK, 2001) têm se dedicado ao estudo de crenças no processo de ensinar e aprender. Crenças são, como pontuam Pagano et al. (2000, p. 9), “todos os pressupostos a partir do qual o aprendiz constrói uma visão do que seja aprender e adquirir conhecimento”.

Segundo Silva (2011), as crenças educacionais podem influenciar as atitudes e procedimentos dentro e fora de sala de aula. Por esse motivo, é preciso que haja uma explicitação e análise dessas crenças – uma vez que elas podem ser negativas e agir como dificultador ou bloqueio para a aprendizagem – para que elas ajudem a entender como agimos dentro deste processo.

Durante as disciplinas de Estágio Supervisionado na graduação, observando aulas e conversando com os alunos da rede pública, pude perceber algumas falas recorrentes em seu discurso sobre a não-capacidade ou a não-possibilidade de aprender inglês, como, por exemplo: “Eu mal sei falar português, que dirá inglês”, “Para que aprender inglês se eu nunca vou sair do Brasil?”, “Inglês de escola é só verbo *to be*”, ou “Inglês se aprende mesmo é no curso²”. Foi percebido que essas falas se tratavam de crenças, compartilhadas entre muitos estudantes de língua estrangeira na educação básica, além de haver constatado as mesmas ideias em conversas com colegas de classe, familiares etc.

Assim, visando um melhor e mais eficaz exercício do meu ofício como professora de língua estrangeira, resolvi investigar essas questões dentro do meu campo de atuação docente, a fim de conhecer melhor meus alunos e entender como eles veem o ensino de inglês para refletir sobre minha prática pedagógica. Este trabalho não se propõe, entretanto, a fazer

² “curso” aqui refere-se às instituições de iniciativa privada que têm como finalidade exclusivamente o ensino de línguas estrangeiras.

análise comparativa das crenças encontradas nas narrativas dos alunos de Estágio, dos colegas de classe e familiares citados, nem de quaisquer outros grupos com as dos alunos-alvo desta pesquisa. A menção serve, aqui, apenas para introduzir e situar, a nível empírico, o despertar do interesse para o tema Crenças.

Este estudo tem como objetivo geral investigar crenças de aprendizagem recorrentes entre alunos de inglês do Ensino Médio em uma escola de rede privada no município de Maceió/Alagoas, e como objetivos específicos a) compreender as concepções e expectativas dos participantes sobre o ensino de inglês na escola; b) entender a ideia que os alunos têm acerca do tema fluência em LE; e c) conhecer suas estratégias de aprendizagem extraescolares. Para isso, foi conduzida uma pesquisa de campo cujas perguntas norteadoras estabelecidas foram:

- 1) Que concepções e expectativas os alunos têm sobre o ensino de inglês na escola básica?
- 2) O que os alunos entendem como fluência em língua estrangeira?
- 3) Quais são os mecanismos utilizados pelos alunos para praticar e aprender inglês fora da sala de aula?
- 4) Quais são as crenças de aprendizagem comuns entre os participantes?

As informações foram levantadas por meio de um questionário *online* semiestruturado sobre considerações a respeito do ensino e da aprendizagem de inglês como língua estrangeira elaborado pela autora e aplicado aos seus alunos. Os dados coletados foram examinados a partir de uma abordagem metodológica descritiva de cunho qualitativo.

Este artigo se desdobra em cinco partes. Além da introdução, este artigo aborda a fundamentação teórica deste estudo à luz da Linguística Aplicada. A seguir, trataremos da metodologia do trabalho, seguida pela análise de dados, encerrando com as considerações finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção serão apresentadas a discussão teórica acerca do termo Crenças – sua aplicabilidade no escopo da Linguística Aplicada e a importância do estudo das crenças no âmbito pedagógico.

2.1. CRENÇAS NA LINGUÍSTICA APLICADA

Com o advento da Linguística Aplicada – no contexto da Segunda Guerra Mundial, por volta da década de 1940 – e das discussões que abrangem as experiências de sala de aula, surgem mudanças fundamentais na concepção de língua e ensino de língua: percebe-se, então, a necessidade de deter-se em outros aspectos além do linguístico no sentido de se aprender uma língua estrangeira (BARCELOS, 2004). A partir daí, os alunos, o contexto geográfico, social e escolar, considerações sobre a língua e a forma de aprendê-la passam a ser considerados importantes componentes e influenciadores nessa equação que é o processo de aprendizagem.

Com a noção de que os contextos de uso e aprendizagem da língua são localmente situados e, dessa forma, necessitam de análises específicas (GRABE, 2002), as crenças que perpassam o imaginário de alunos e professores de língua estrangeira tornam-se um alvo de estudos de grande relevância entre pesquisadores da área.

No âmbito da Linguística Aplicada, o conceito de crenças é relativamente recente. As primeiras pesquisas datam de meados dos anos 80 no exterior³ e de meados dos anos 90 no Brasil (BARCELOS, 2004). Contudo, as crenças no ensino e aprendizagem de línguas já contam com uma vasta gama de estudos que, por sua vez, fornecem diversas nomenclaturas e definições acerca do tema, o que, indubitavelmente, endossa a importância da exploração desse fenômeno.

As crenças são, como aponta Barcelos (2001), ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências.

Além do termo crenças, diversos termos alternativos para esse conceito aparecem na literatura acadêmica. São alguns deles: pré-conceituações, sistema conceitual, julgamentos, disposições, axiomas, valores, teorias implícitas, teorias pessoais, processo mental interno, repertório de compreensão, dentre outros (PAJARES, 1992). Não há, entretanto, diferenças conceituais dicotômicas entre esses diversos termos, ficando a escolha a mercê do referencial

³ O termo crenças sob o escopo da LA foi utilizado pela primeira vez em 1985 no questionário *Beliefs About Language Learning Inventory* – BALLI (Crenças sobre o Inventário da Aprendizagem de Línguas), elaborado por Horwitz e baseado em crenças populares sobre a aprendizagem de língua. (BARCELOS, 2004 apud SOUZA, 2017).

teórico adotado em cada trabalho (SILVA, 2011). Por ser o termo mais amplamente difundido, e por questões de assimilação teórica, trabalharemos, mesmo, com o termo Crenças daqui em diante.

2.2. IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DE CRENÇAS

Uma vez que as crenças educacionais se mostram influências de grande importância na forma como os indivíduos aprendem (FÉLIX, 1998), podendo guiar suas ações e influenciar até mesmo a crença de outros (PERINA, 2003), é necessário examiná-las, compreendê-las – em suas origens, fundamentos e natureza⁴ – e, antes de tudo, simplesmente saber que elas existem.

Essa consciência, no entanto, somente é possível a partir de um constante exercício de reflexão sobre o ensinar e sobre o aprender. Silva (2011) assevera que

“a necessidade de pensar o professor como um profissional crítico-reflexivo surge após estudos que apontam que muitos professores chegam às salas de aula com pouca experiência didático-pedagógica, muitas vezes permeada por crenças que pouco favorecem o seu desenvolvimento profissional/intelectual” (p. 29).

Para que seja possível a investigação e a mera consciência das crenças que permeiam as interações dentro e fora da sala de aula de LE, é necessário que o professor traga consigo uma bagagem crítico-reflexiva de sua formação. Todavia, há, por vezes, uma falha por parte dos cursos de Letras quando se limitam (ou ao menos, priorizam) o conhecimento e domínio das competências da língua.

Sobre tais limitações, Silva (2011) comenta que ao negligenciar a importância das crenças, a necessidade de conscientização das mesmas e a relevância de um processo contínuo de reflexão, objetivando o desenvolvimento da criticidade do professor, de sua emancipação como profissional, o modelo de formação tradicional não contribui para que o processo de ensino e aprendizagem venha a se tornar mais efetivo.

Estudos sobre crenças na sala de aula de língua inglesa da rede pública no contexto brasileiro (BARCELOS, 1995; SILVA, L., 2001; SILVA, K., 2005) têm mostrado que uma das crenças mais recorrentes por parte dos alunos está relacionada à suposta impossibilidade

⁴ Segundo Rokeach (1968 apud BARCELOS, 2007), crenças podem ser centrais ou periféricas, sendo as mais periféricas, mais passíveis de mudança e as mais centrais, mais inflexíveis.

de se aprender inglês no curso de Letras ou na escola básica, pois o lugar de fazê-lo seria o curso de idiomas.

Em contrapartida, um estudo de Silva (2019) debruça-se sobre aprendizes de inglês autônomos que chegaram ao curso de Letras/Inglês sem nunca antes ter frequentado um curso de idiomas além da escola básica e ainda assim tornaram-se fluentes e apresentaram bom rendimento nas aulas de língua inglesa da graduação. O autor analisa a relação entre as crenças desses aprendizes e as escolhas de estratégias de aprendizagem e conclui que “ao desenvolver autonomia para poder aprender, (o aluno) desenvolve também discernimento, uma atitude positiva, uma capacidade de reflexão e uma prontidão para ser proativo na autogestão e na interação com os outros” (SILVA, 2019, p. 48).

Entretanto, para que o aluno se sinta motivado a desenvolver tal autonomia em sua aprendizagem, é necessário que ele consiga atribuir sentidos à mesma. Dessa forma, o professor de língua estrangeira, muito tem a contribuir desde que enxergue, de fato, o público ao qual é direcionado o seu ensino no planejamento e condução de suas aulas. Para engajar seus alunos, cabe ao professor examinar e explorar o contexto no qual eles estão inseridos. Quais são os temas de interesse destes aprendizes e de que forma eles podem ser incorporados nas aulas? Quais exemplos podem ser usados com estes alunos para uma melhor compreensão do conteúdo? O livro/material didático traz textos de possível assimilação com este contexto geográfico ou é puramente eurocêntrico/norte-americano em suas narrativas e personagens? Que tipos de debates, exercícios e dinâmicas poderiam gerar mais envolvimento por parte dos alunos desta turma? Questionamentos como estes precisam ser levados em conta no planejamento e prática docente do professor de língua inglesa.

Barcelos (2011 apud SOUZA, 2017) ressalta que os alunos reproduzem um discurso composto pelas crenças comuns na sociedade, reforçada pelas práticas discursivas e pela fala negativa e determinista em relação à escola pública, mas que tal situação pode ser revertida desde que os professores atuem em favor dessa mudança, promovendo um ensino mais inclusivo e, conseqüentemente, desconstruindo as crenças prejudiciais, como a de que não se aprende língua estrangeira nas instituições de ensino públicas, por exemplo.

Neste viés, este estudo busca identificar as crenças dos alunos no âmbito da escola regular para refletir sobre como eles percebem o ensino de língua inglesa e, assim, viabilizar um aprendizado mais significativo.

3. METODOLOGIA

Nesta seção, abordaremos a metodologia da pesquisa, a apresentação da instituição e as informações gerais dos participantes deste estudo.

3.1. ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

Definir a metodologia de um estudo é uma etapa importante e essencial à pesquisa, pois é a partir dela que os dados coletados serão apresentados e analisados de forma coerente (ou não) aos objetivos do trabalho em questão. Para Praça (2015),

“a metodologia, de um modo geral, está norteada por duas vertentes, métodos qualitativos e métodos quantitativos. Tanto os qualitativos quanto os quantitativos devem ser delineados em ordem de alcançar os objetivos propostos, produzindo resultados que podem confirmar ou negar as hipóteses lançadas” (p. 81).

Segundo Moreira (2002, apud OLIVEIRA, 2008), a pesquisa qualitativa utiliza-se de uma metodologia que inclui 1) foco na interpretação; 2) ênfase na subjetividade; 3) flexibilidade na conduta do estudo; 4) interesse no processo e não necessariamente em um resultado; 5) o entendimento do contexto como fator intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência; e 6) o reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação, admitindo-se que o pesquisador também sofre influência da situação de pesquisa.

Oliveira (2008) afirma que, dentro de uma abordagem qualitativa, “há uma tipologia sobre o papel que o pesquisador assume na hora da coleta dos seus dados” (p. 9). Neste estudo, a autora atuou enquanto “participante como observador”. Nesse papel, o pesquisador tem o prévio consentimento por parte da comunidade a ser estudada e os sujeitos são cientes do caráter científico do estudo, podendo haver acordos, algumas obrigações e promessas, discutidas antes do início da pesquisa (OLIVEIRA, 2008).

A abordagem utilizada nesta pesquisa é, portanto, de caráter qualitativo, pois lida com uma gama de significados, motivos, aspirações e crenças, que demanda uma análise interpretativa de suas relações, processos e fenômenos (MINAYO, 2001). Em seus objetivos, esta é uma pesquisa descritiva. Este tipo de trabalho busca, primordialmente, descrever características de uma determinada população ou fenômeno ou, ainda, estabelecer relações entre suas variáveis (GIL, 2008).

“Serão inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título (pesquisa descritiva) e uma de suas características mais significativas estão na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistêmica. [...] Serão incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população” (GIL, 2008, p. 42)

Quanto aos procedimentos, este estudo apresenta uma pesquisa de campo. Este tipo de estudo no âmbito educacional se caracteriza, segundo Tozoni-Reis (2009), pela ida do pesquisador aos espaços educativos para a coleta de dados, para compreender os fenômenos que neles acontecem.

Os dados para análise da pesquisa foram colhidos através de um questionário *online* semiestruturado elaborado pela autora e aplicado aos seus alunos a fim de averiguar suas crenças e considerações sobre seu processo de aprendizagem de língua inglesa na escola básica.

3.2. A INSTITUIÇÃO

O colégio que foi palco da pesquisa é uma instituição de educação básica de rede privada localizada no município de Maceió – Alagoas. A escola oferta ensino nos níveis infantil, fundamental (I e II) e médio e funciona nos turnos matutino e vespertino.

A escola é uma instituição de médio porte e conta com nove salas de aula climatizadas com capacidade para, em média, 40 alunos cada. A instituição promove regularmente feiras do livro, além de outros projetos curriculares com objetivo de incentivo à leitura, à arte e ao esporte. Não possui sala de multimeios, mas dispõe de aparelhos de mídia portáteis como televisões, projetores de imagem e aparelhos de som para uso didático.

O tempo de aula é de 50 minutos cada e a quantidade de aulas reservada para as disciplinas de línguas estrangeiras modernas (a escola oferta inglês e espanhol e ambas são obrigatórias) é de uma aula por semana cada.

3.3. INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE OS PARTICIPANTES

A proposta da pesquisa foi apresentada às turmas do Ensino Médio da escola e destas, responderam ao questionário um total de vinte alunos. As informações levantadas sobre os participantes foram:

- onze cursam o 2º ano e nove cursam o 3º ano do Ensino Médio;

- quatorze são do gênero feminino e seis do gênero masculino;
- a faixa etária é de 15 a 19 anos de idade;
- treze deles classificam seu nível de inglês como básico, cinco como intermediário, um como avançado e um como “nem básico nem médio” [sic];
- treze nunca fizeram curso de inglês, mas pretendem fazer eventualmente; três já fizeram; três estão fazendo atualmente e um nunca fez nem tem intenção em fazê-lo;
- além de inglês e espanhol, um estuda francês, um estuda italiano e um estuda japonês como língua estrangeira.

O questionário aplicado não requisitava a identificação dos participantes, logo, as respostas colhidas foram anônimas. Os objetivos da aplicação do questionário e seus fins acadêmicos foram previamente apresentados a cada turma – responder (ou não) à pesquisa, foi uma decisão totalmente individual e voluntária de cada aluno.

4. ANÁLISE DE DADOS: CRENÇAS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Nesta seção será feita a análise e interpretação dos dados coletados a partir do questionário *online* elaborado pela autora e aplicado aos seus alunos com o intuito de sondar suas crenças a respeito da aprendizagem de língua inglesa na escola básica.

Após o processo de análise, foram identificadas quatro crenças:

- “Saber inglês é saber falar em inglês
- “É preciso complementar o estudo de inglês fora da sala de aula”
- “Insumos artísticos ajudam na aprendizagem de línguas”
- “É possível aprender inglês na escola básica”.

Essas crenças serão analisadas em detalhes a seguir.

4.1. “SABER INGLÊS É SABER FALAR INGLÊS”

Quando se trata de línguas estrangeiras, é comum o falante/aprendiz atribuir níveis de domínio como “básico”, “intermediário”, “avançado” ou “fluyente”. Isso dá ao indivíduo uma consciência de evolução de sua própria aprendizagem e a terceiros (familiares, amigos, empregadores, colegas de trabalho etc), uma noção rápida e superficial de como aquele indivíduo é capaz de usar aquela determinada língua. Uma vez que “fluyente” é geralmente o

último nível nessa escala, é possível inferir que a fluência é tida como um objetivo a ser atingido ao aprender uma língua estrangeira. Mas afinal de contas, o que é ser fluente em uma língua?

Línguas podem ser utilizadas nos mais diversos tipos de registros e graus de formalidade, mas sempre se materializando através de dois aspectos: oral e escrito. Estes aspectos, por sua vez, se desdobram entre produção e compreensão. Em suma, tem-se, dentro do aspecto oral, a compreensão oral (escuta, ou *listening*) e a produção oral (fala, ou *speaking*); e dentro aspecto escrito, a compreensão escrita (leitura, ou *reading*) e a produção escrita (escrita, ou *writing*). Aprender uma língua estrangeira pode, então, ser entendido como aprender um conjunto de competências linguísticas e ser fluente em uma língua, pode ser entendido, talvez, como dominar estas competências e utilizá-las com facilidade e fluidez. Silva (2000), por sua vez, afirma que a fluência é

“o resultado de uma experiência global e exige do falante não somente que ele seja capaz de produzir discurso, mas também que seja capaz de participar da interação tanto verbalmente quanto não verbalmente, utilizando-se de uma variedade de recursos gerais com o objetivo de se adaptar às exigências criadas pelo contexto e pelos participantes da interação.” (p. 68)

Advindo do latim *fluere*, que significa fluir, o termo fluência é recorrentemente utilizado entre aprendizes de língua estrangeira, sendo passível de diversas interpretações. A fim de compreender o parecer dos participantes sobre essa questão, foi feito a eles o questionamento: *Para você, o que é ser fluente em uma língua estrangeira?*. Suas respostas foram as seguintes.

Transcrição das respostas – Para você, o que é ser fluente em uma língua estrangeira?

“Uma pessoa que entende, que fale, que escreva.”

“Ter total domínio básico da pronúncia e da escrita.” [sic]

“Conhecer um novo mundo.”

“Falar a língua sem travar.”

“Conseguir falar/entender o que uma outra pessoa está lhe passando.”

“Falar bem uma língua”

“Saber pedir ajuda”

“Saber falar”

“Falar e entender o que é falado!”

“Falar facilmente a língua com alguém q mora em um país de língua inglesa” [sic]

“Falar bem”

“Saber falar corretamente”

“Saber falar e escrever bem”

“Dominar a língua inglesa. Entender perfeitamente o que outra pessoa está falando e sim, falar bem.”

“Ser adeqúo a tal língua, saber falar aquela língua.” [sic]

“Falar bem e entender pelo menos 85% do Inglês”

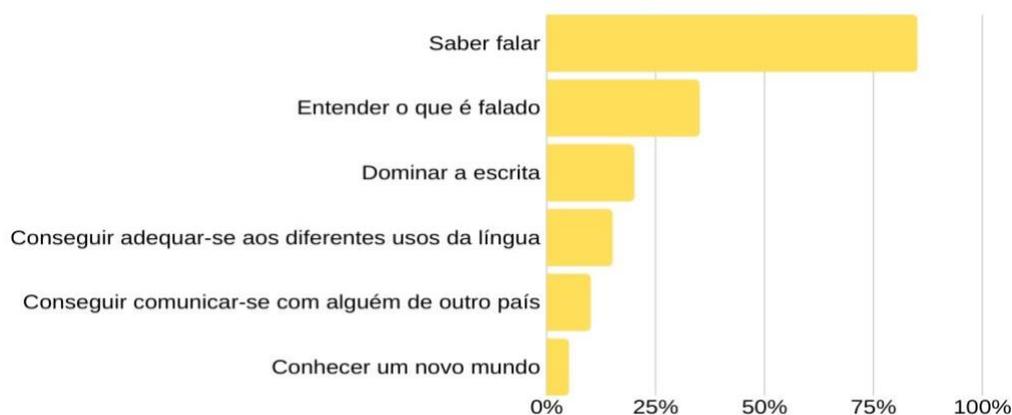
“É saber interagir, em uma língua diferente. Não apenas seguindo a norma culta da fala, mas também o modo informal, que há em todas as línguas.”

“Conseguir se comunicar com pessoas de outras línguas sem ter dificuldade”

“Falar e entender os outros e o que está escrito”

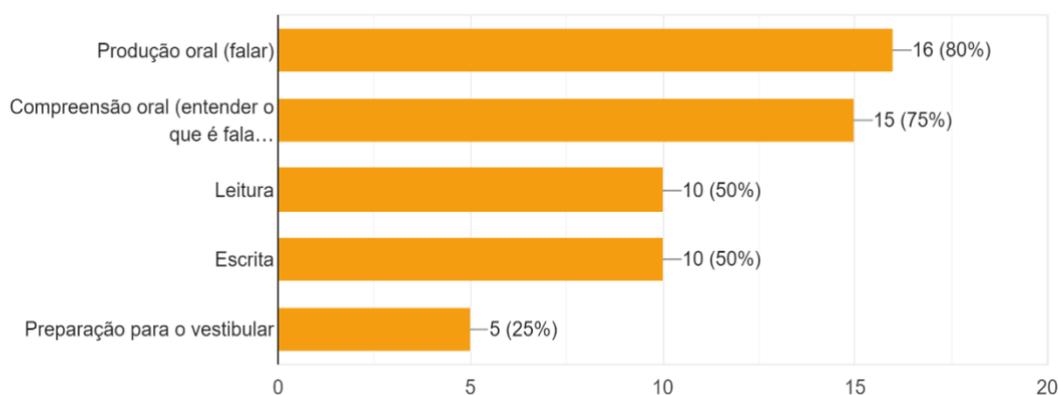
“Conseguir manter um diálogo com outra pessoa de outro país”

Nas respostas dadas pelos alunos foram identificadas as seguintes concepções.



A partir destas respostas, observou-se que, para os participantes, ser fluente está predominantemente relacionado a saber falar a língua-alvo, ou seja, os alunos acreditam que saber inglês é saber falar inglês. Tais considerações apontam, também, para as expectativas que os participantes têm em relação ao ensino de língua inglesa na escola, que são mostradas no gráfico a seguir.

Gráfico de respostas – Na sua opinião, qual deveria ser o foco do ensino de inglês na escola básica?



Ao estudar uma língua estrangeira, é comum criar expectativas: expectativas sociais de interação na língua alvo, de experiências artísticas, expectativas pessoais, mercadológicas e também expectativas sobre o que e de que forma vamos aprender. É importante, porém, refletir sobre as condições pedagógicas das quais dispomos para que estas expectativas não sejam frustradas.

O ensino de LE demanda configurações específicas, seja na quantidade de alunos e suas disposições espaciais em sala de aula, nos materiais pedagógicos a ser utilizados, nas formas de avaliação diferenciadas ou na carga horária. Na escola de educação básica, porém, seja por questões curriculares, burocráticas ou orçamentárias, essas demandas dificilmente são atendidas.

O próprio texto dos PCNs⁵ prevê que fatores como o número reduzido de horas reservadas ao estudo das línguas estrangeiras na escola básica, dentre outros, dificultam um ensino que abranja satisfatoriamente todas as competências linguísticas e promova um aprendizado efetivo das línguas estrangeiras, o que geralmente acaba direcionando o foco do ensino para a leitura / interpretação de texto e domínio da gramática (BRASIL, 2000).

Quando perguntados sobre qual deveria ser o foco do ensino de inglês na escola, as respostas dos participantes revelaram que os alunos acreditam que a produção e compreensão

⁵ Parâmetros Curriculares Nacionais é um documento oficial do Estado com diretrizes que orientam a educação pública e privada no Brasil.

oral deveriam ser as grandes prioridades do ensino de inglês, sucedidos pela leitura, escrita e preparação para o vestibular, respectivamente.

Tais resultados são compreensíveis e, inclusive, esperados, visto que, segundo os participantes, “saber inglês” é “saber falar inglês”. De fato, é imprescindível que os professores de língua estrangeira cheguem às salas de aula com um bom domínio das competências orais, tanto quanto das competências escritas da língua-alvo, afinal, não se ensina uma língua que não se fala. É importante que o docente exerça uma prática que vise o uso da língua para a comunicação, aliás, a abordagem comunicativa no ensino de línguas é vista por muitos professores e linguistas aplicados como a abordagem mais eficiente no ensino de LE. (THOMPSON, 1996 apud SILVA, 2000)

Todavia, para que seja possível para o professor trabalhar e avaliar satisfatoriamente em sala de aula, também a comunicação via produção oral, é necessário que haja condições favoráveis a isso, como número de alunos reduzido por turma e uma carga horária ampliada, por exemplo. O sistema avaliativo vigente na escola básica também se mostra incompatível à avaliação das competências orais, pois é geralmente realizado através de testes escritos, que não dão conta de avaliar a oralidade dos alunos.

Em outras palavras, é inverossímil esperar que o docente consiga propor e monitorar situações reais de fala ao lidar, sozinho, com um espaço onde se encontram, de uma só vez, dezenas de alunos e, além disso, dispondo de uma única aula por semana. Essa questão vem a desaguar em outra crença encontrada nas considerações dos alunos e que será abordada na seção a seguir.

4.2. “É PRECISO COMPLEMENTAR O ESTUDO DE INGLÊS FORA DA ESCOLA”

O tempo disposto ao ensino de língua estrangeira na escola onde foi realizada a pesquisa – assim como em grande parte das instituições de educação básica no Brasil – é de uma aula por semana cada (a escola oferta como disciplinas de línguas estrangeiras modernas, inglês e espanhol, ambas de curso obrigatório). Ao serem questionados sobre sua opinião acerca da ínfima carga horária disposta à disciplina de língua inglesa na escola, os participantes responderam o seguinte.

Gráfico de respostas – Na sua opinião, o tempo disposto para o inglês na escola (1 aula por semana) é suficiente?



11 alunos responderam que o tempo disposto às aulas de inglês não é suficiente e que deveria haver mais aulas por semana; 7 alunos afirmaram que não é o suficiente, mas que não deveria ser diferente pois mais tempo para a disciplina de inglês resultaria em menos tempo para disciplinas mais importantes e apenas 2 alunos afirmaram que uma aula de inglês por semana é suficiente.

As respostas revelam que, apesar de suas expectativas de aprendizagem, majoritariamente, os participantes têm consciência das limitações acarretadas pela estreita carga horária disposta à disciplina e demonstram o desejo de ter mais aulas de língua inglesa na escola.

Estar ciente das limitações que cerceiam o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras na escola básica, não implica, entretanto, que o professor de línguas deva deter-se meramente a um ensino raso e mecânico da gramática, esvaziado de quaisquer objetivos reais de aprendizagem, ou que os alunos devam simplesmente desistir de aprender.

“O ensino de língua estrangeira [...] envolve uma série de questões que extrapolam sua organização sistêmica (léxicogramática), devendo envolver também escolhas temáticas, responsáveis pela situacionalidade sócio-histórico-cultural do ensino, e pelas escolhas de organização textual - gêneros discursivos, que articulam o conteúdo temático com a estrutura composicional e o estilo da linguagem (Bakhtin, 1952 [2003]), dando conta não apenas da estrutura textual e de mecanismos de coesão e coerência, mas também de questões como variação linguística e pluralidade cultural.” (TILIO, 2014, p. 933)

Ainda que desprovido de condições para propor e monitorar conversações em inglês durante as aulas, o professor ainda pode trabalhar a oralidade ao falar inglês constantemente em sala de aula, expondo seus alunos ao máximo de *input* linguístico possível – atentando-

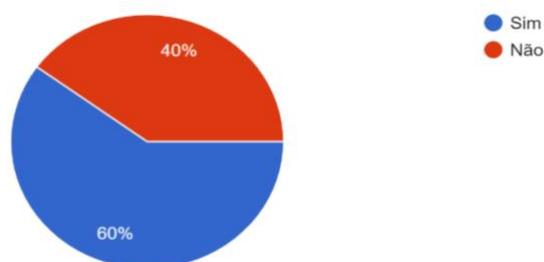
se, sempre, é claro, ao entendimento do que é falado, por parte destes alunos – para que consigam se acostumar e internalizar a sonoridade dos fonemas da língua, perceber o uso prático das estruturas morfológicas, expressões e vocabulários estudados e assim, desenvolver uma boa compreensão oral. Além disso, o professor de língua estrangeira deve incorporar às suas aulas, assuntos de interesse de seus alunos, para que eles possam, assim, assimilar os conteúdos de forma significativa.

Kumaravadivelu (2001) assevera que, visando a aprendizagem, é necessário que o professor língua estrangeira tenha sensibilidade às particularidades (como, por exemplo, o contexto sócio-cultural, político, etário e geográfico em que ele está inserido) dos grupos com que lida em sua prática pedagógica.

Quanto aos alunos, por sua vez, cabe a consciência crítica de sua grande e importante parcela de responsabilidade para com a aprendizagem e tendo esta como objetivo, manter-se engajados, curiosos e autônomos com a língua inglesa, adotando dentro e fora de sala de aula, atitudes coerentes para que essa aprendizagem aconteça.

Ao serem perguntados se tentavam praticar o inglês fora da sala de aula, as respostas dos participantes foram as seguintes.

Gráfico – Você tenta exercitar o seu Inglês fora de sala de aula?

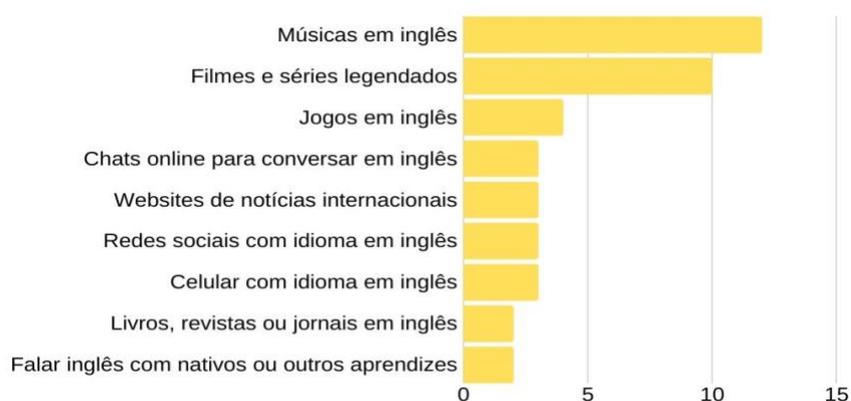


12 alunos responderam que exercitam o inglês fora da sala de aula e 8 responderam que não. Estes resultados mostram que, em geral, os alunos acreditam que é necessário buscar alternativas extraescolares que complementem a aprendizagem, uma vez que a carga horária de inglês na escola se mostra insuficiente para contemplar todas as competências linguísticas de forma satisfatória. É possível perceber, através das respostas, que a maioria dos participantes apresenta uma postura autônoma e se propõem a estudar e expor-se à língua inglesa no ambiente extraescolar.

4.3. “INSUMOS ARTÍSTICOS AJUDAM NA APRENDIZAGEM”

Ao sondar os mecanismos de aprendizagem utilizados pelos participantes para exercitar o inglês fora da sala de aula, foi possível perceber que os aprendizes tendem a fazê-lo através de insumos artísticos, como música, filmes, séries e jogos, como mostra o gráfico a seguir.

Respostas – Caso tenha respondido “sim” à pergunta anterior⁶, responda: Qual(ais) método(s) você utiliza?



Estas respostas revelam que os alunos acreditam que insumos artísticos corroboram com o aprendizado de línguas, uma vez que fazem uso deles como estratégia de aprendizagem de inglês.

O'Malley e Chamot (1990) definem estratégias de aprendizagem como: “formas especiais de processar informação para aumentar a compreensão, a aprendizagem, ou a retenção de informação”. (O'MALLEY; CHAMOT, 1990, p. 1 apud SILVA, 2019, p. 20).

Ao ouvir músicas em inglês, por exemplo, o aprendiz estará trabalhando a compreensão oral – ou no mínimo, adquirindo *input* linguístico, ainda que inconscientemente. Ao ler a letra dessa música, estará trabalhando a compreensão escrita. Ao cantá-la, a produção oral. Da mesma forma, através de insumos audiovisuais como filmes, séries e jogos, onde se observa e se ouve a língua sendo usada nos mais diferentes contextos, o aprendiz acessa de forma prática novos vocabulários, gírias, expressões e as situações de fala em que são empregados.

⁶ Refere-se à pergunta: “Você tenta exercitar o inglês fora de sala de aula?”.

Além disso, os sentimentos de prazer e entretenimento experienciados ao utilizar insumos artísticos podem ser transferidos para a língua-alvo (visto ela funciona como canal de acesso a tais experiências), criando um vínculo afetivo com a mesma.

Huew (2005) assevera que o aprendiz autônomo é aquele que desenvolve a habilidade de controlar seu próprio aprendizado, sendo responsável pelas decisões em relação a todos os aspectos dele, tais como determinar os objetivos a serem alcançados, definir o conteúdo, avaliar como está se saindo, dentre outros. Segundo a autora, “este tipo de aluno sabe quais são as suas preferências, sua capacidade e habilidade, e tem consciência de seus limites.” (HUEW, 2005, p. 1).

Utilizar-se de insumos artísticos como estratégia de aprendizagem é algo bastante comum entre aprendizes de língua estrangeira. Ao fazer isso, o aluno adota uma postura autônoma diante de sua aprendizagem, pois dessa forma estará, de fato, utilizando a língua através de peças selecionadas pelo seu próprio filtro de gostos, interesses e objetivos.

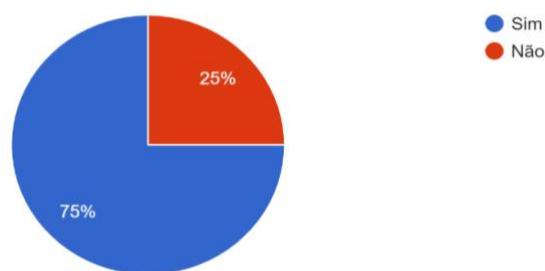
Sendo assim, é seguro afirmar que a crença de que insumos artísticos ajudam na aprendizagem tende a corroborar com a autonomia do aluno que se dispõe a utilizá-los enquanto instrumentos de exercício da língua.

4.4. “É POSSÍVEL APRENDER INGLÊS NA ESCOLA BÁSICA”

Faz parte do imaginário coletivo a ideia de que não se aprende inglês na educação básica e que o lugar ideal para fazê-lo seria a escola de idiomas. Além disso, o foco na preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nos três últimos anos enfatizando a compreensão de textos escritos favorece à concepção de que o ensino de língua estrangeira não é realizado na sua integralidade.

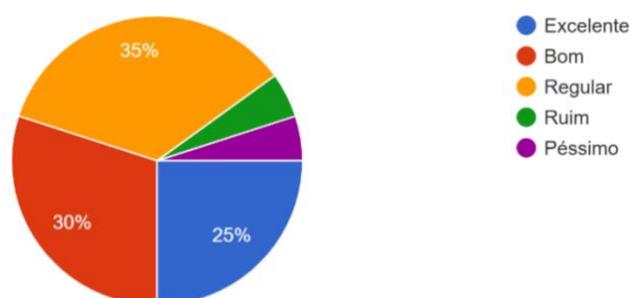
Estudos como os de Barcelos (1995), Silva, L. (2001) e Silva, K. (2005) apontam que uma das crenças mais recorrentes na sala de aula de língua inglesa é justamente sobre a impossibilidade de aprender inglês na escola básica. No entanto, observou-se nas respostas dos alunos participantes desta pesquisa que, apesar das limitações encontradas no âmbito escolar no que se refere ao ensino de língua estrangeira, como a carga horária limitada, eles acreditam que é, sim, possível aprender inglês na escola básica.

Gráfico de respostas - Na sua opinião, é possível aprender inglês na escola?



Dentre os 20 alunos que responderam à pesquisa, 15 afirmaram acreditar que é possível aprender inglês na escola, e apenas 5 afirmaram que não. Tais respostas podem ser um reflexo da trajetória escolar experienciada pelos participantes da pesquisa. Para compreender essa relação, foi perguntado aos alunos como eles avaliam o ensino de inglês na escola básica e as respostas obtidas foram as seguintes.

Gráfico – Enquanto aluno de Ensino Médio, como você avaliaria o ensino de Inglês na escola básica, segundo a sua trajetória?



A partir de suas próprias experiências escolares, 7 dos alunos participantes avaliaram o ensino de inglês na escola básica como regular, 6 avaliaram como bom, 5 como excelente, 1 como ruim e 1 como péssimo. Em geral, estes dados indicam que essas experiências escolares foram predominantemente positivas.

A partir desta análise, foi apurado, com satisfação, que a prática docente experienciada pelos alunos tem sido efetiva. Isso confirma que confirma que o professor de língua estrangeira que nutre, em seu exercício pedagógico, o desejo de facilitar a aprendizagem, tornando os conteúdos mais acessíveis (através da sondagem e aplicação de temas pertinentes aos alunos durante suas aulas, por exemplo) surte impacto positivo nas

crenças educacionais de seus alunos, uma vez que estas são moldadas e influenciadas pelas experiências vividas em sala de aula.

Explorando temas familiares, que conversem com a realidade de seus alunos, e sejam aplicáveis aos seus contextos situacionais e culturais, o professor cria uma oportunidade real para que eles se engajem discursivamente no processo de ensino e aprendizagem, o que possibilita a construção de uma base de conhecimento sólida na língua alvo (TILIO, 2014).

Concluindo, a aprendizagem de inglês na escola básica parece, então, tornar-se fortemente mais provável e possível quando o ensino contempla assuntos de interesse dos alunos, que sejam relevantes no seu dia-a-dia e quando professores e alunos – conscientes das limitações que permeiam o ensino de línguas estrangeiras na escola básica e também de suas responsabilidades – engajam-se na busca e criação de estratégias alternativas de ensinar (para o professor) e de aprender (para o aluno) que façam sentido em seus contextos pedagógicos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo geral apurar e ponderar as crenças de aprendizagem encontradas entre alunos de inglês da escola básica de rede privada – que é a minha área de atuação. Para isso, foram estabelecidas as seguintes perguntas norteadoras: 1) Que concepções e expectativas os alunos têm sobre o ensino de inglês na escola básica?; 2) O que os alunos entendem como fluência em língua estrangeira?; 3) Quais são os mecanismos utilizados pelos alunos para praticar e aprender inglês fora da sala de aula?; e 4) Quais são as crenças de aprendizagem comuns entre os participantes?

A partir da análise do questionário aplicado, foi possível verificar que, entre os participantes da pesquisa, são comuns as crenças de que a) saber inglês é saber *falar* inglês; b) é preciso complementar o estudo de inglês fora da escola; c) insumos artísticos ajudam na aprendizagem de línguas; e d) é possível aprender inglês na escola básica. Tais resultados confirmam minha hipótese de que os alunos esperam, de fato, que o ensino de inglês priorize a oralidade e apontam para os desafios encontrados no ensino de língua estrangeira na escola básica e conseqüentemente, para a necessidade de os aprendizes desenvolverem uma postura autônoma perante sua aprendizagem.

Constatar as crenças que perpassam o imaginário do meu alunado me ajudou a compreender as particularidades e expectativas do meu público de ensino. Esses resultados endossam, para mim, a importância do professor – e aqui não me refiro, necessariamente, apenas a professores de línguas estrangeiras, mas de toda a classe docente – agir em seu ofício também como pesquisador e observador para estar sempre a par das necessidades de seus alunos e viabilizar um ensino efetivo.

“A pesquisa científica [...] possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar. A pesquisa é um processo permanentemente inacabado. Processa-se por meio de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo-nos subsídios para uma intervenção no real” (SILVEIRA E CÓRDOVA, 2009, p. 31).

Tendo em vista este caráter “inacabado” da pesquisa e a imensa complexidade dos ambientes educacionais, é interessante que os profissionais atuantes nestes (professores, coordenadores pedagógicos, psicólogos etc) reflitam criticamente sobre sua prática e desenvolvam estudos situados na escola. Por essa razão, a partir deste estudo de crenças voltado aos aprendizes da escola básica, sugiro o desenvolvimento o de outros estudos voltados aos professores, que abordem a relação entre suas crenças e as metodologias de ensino adotadas por eles em sala de aula, por exemplo – uma vez que estas podem influenciar direta ou indiretamente a aprendizagem dos alunos.

A presente pesquisa teve grande impacto na minha formação profissional ao me fazer compreender a importância de o professor de língua estrangeira atuar como um profissional docente do “pós-método” (KUMARAVADIVELU, 2001) que teoriza a sua prática pedagógica, estendendo o debate educacional aos seus alunos e refletindo sobre os resultados obtidos.

Assim, acredito que a pesquisa sobre crenças de aprendizagem tem a contribuir, também, a outros profissionais da área do ensino de língua estrangeira e pesquisadores da Linguística Aplicada ao fornecer uma reflexão acerca de elementos pertinentes ao processo de ensinar e aprender e, dessa maneira, buscar alternativas para tornar a prática docente eficaz e significativa.

Uma vez, porém, que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa” (FREIRE, 2004, p.12), é necessário que haja, também, um engajamento por parte do alunado – que pode se refletir, dentro da sala de aula, em bons comportamentos e posturas, disposição a participar

ativamente dos debates e exercícios propostos e, fora da sala de aula, em disciplina e autonomia para pesquisar e aprender, por exemplo.

Como pontua Silva (2011), na concepção de uma educação crítico-reflexiva, os alunos assumem um papel central em sua própria aprendizagem, sendo coautores (juntamente ao professor) dela e responsáveis por ela, “conscientes de que aprender é um processo contínuo e coletivo.” (p. 50)

Segundo Barcelos (2001, p. 86),

“a aprendizagem reflexiva, de maneira semelhante ao conceito de ensino reflexivo dos professores, diz respeito à conscientização dos alunos sobre como eles aprendem uma língua estrangeira. Aprender reflexivamente significa abrir a discussão a respeito de crenças, estratégias e estilos de aprendizagem aos alunos, para que eles mesmos possam refletir entre eles e com seus professores sobre sua cultura de aprender, sobre crenças de aprendizagem de línguas e como elas influenciam suas ações para aprender dentro e fora de sala de aula.”

Sendo assim, é interessante e de suma importância que os aprendizes também se conscientizem da necessidade do seu comprometimento com a aprendizagem e a partir daí, ajam de forma coerente para que a experiência escolar flua de maneira realmente eficaz.

REFERÊNCIAS

- BARCELOS, A.M.F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – IEL, UNICAMP, Campinas, 1995.
- _____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- _____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v.7, n. 1, p. 123-156. 2004a.
- _____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.7, n. 2, p.109-138, 2007.
- _____. Lugares (im) possíveis de se aprender inglês no Brasil: Crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (org.) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 147-154.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 13 mar. 2020.
- FÉLIX, A. *Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GRABE, W. *Applied Linguistics: An emerging discipline for the twenty-first century*. In: KAPLAN, R. B. (Org.). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p 3-12.
- HUEW, E. L. T. *A Importância da Autonomia no Aprendizado de Língua Estrangeira para Alunos de Cursos Livres*, 2005. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/elisa.htm> Acesso em: 22 mai. 2020.
- KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, vol. 35, No. 4, 537-560. Winter, 2001.
- MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. *Travessias*, UNOESTE, Vol. 2, No. 3, 2008.
- O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press. 1990.
- PAGANO, A. S.; MAGALHÃES, C. M; ALVES, F. *Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação*. São Paulo: Contexto, 2000.

PAJARES, F.M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v.62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PEACOCK, M. Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: a longitudinal study. *System*, v.29, p.177-195, 2001.

PERINA, A.A. *As crenças dos professores em relação ao computador: coletando subsídios*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), PUC-SP, São Paulo, 2003.

PRAÇA, F. S. G. Metodologia da pesquisa científica: Organização estrutural e os desafios para redigir o trabalho de conclusão. *Revista Eletrônica Diálogos Acadêmicos*, v. 08, nº 1, p. 72-87, JAN-JUL, 2015.

ROKEACH, M. *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

SILVA, B. G. *Crenças sobre o uso de estratégias de aprendizagem: um estudo com aprendizes autônomos de língua inglesa*. 2019. Monografia (Graduação em Letras/Inglês) – Faculdade de Letras, UFAL, Maceió, 2019.

SILVA, K.A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes de Letras (inglês)*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – IEL, UNICAMP, Campinas, 2005.

_____. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: pontos e contrapontos. In: SILVA, K. A. (Org.). *Crenças, discursos & linguagem*. v. II. Campinas: Pontes, 2011.

SILVA, L.O. *Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: um estudo comparativo*. 2001. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2001.

SILVA, V. L. T. *Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras*. 2000. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n.], 2000.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. *A pesquisa científica*. In: GERHARDDT, T. E. e SILVEIRA, D. T. (org.). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2009.

SOUZA, S. P. T. *Crenças de alunos sobre a aprendizagem de língua inglesa em uma escola pública do ensino médio em Amargosa-Bahia*. 2017. Monografia (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2017.

TILIO, R. Língua estrangeira moderna na escola pública: possibilidades e desafios. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 925-944, 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em 06 jun. 2020.

THOMPSON, G. Some misconceptions about communicative language teaching. *ELT Journal*, Oxford, v. 50, n.1, p. 9-15, jan., 1996.

TOZONI-REIS, M. F. C. *Metodologia da Pesquisa*. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.