Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

Tessi Carvalho da Silva

Narrativas de experientes professores de inglês sobre a aula particular: campo frutífero para a observação de práticas centradas no aprendiz

Rio de Janeiro
2019

Tessi Carvalho da Silva

Narrativas de experientes professores de inglês sobre a aula particular: campo frutífero para a observação de práticas centradas no aprendiz

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientadora: Profª Dra. Janaina da Silva Cardoso

Rio de Janeiro

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

S586 Silva, Tessi Carvalho da.

Narrativas de experientes professores de inglês sobre a aula particular: campo frutífero para a observação de práticas centradas no aprendiz / Tessi Carvalho da Silva. - 2019.

93 f.

Orientadora: Janaina da Silva Cardoso.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino – Teses. 2. Professores de inglês - Avaliação – Teses. 3. Língua inglesa - Métodos de ensino – Teses. I. Cardoso, Janaína da Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 802.0(07)

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Tessi Carvalho da Silva

Narrativas de experientes professores de inglês sobre a aula particular: campo frutífero para a observação de práticas centradas no aprendiz

Dissertação apresentada, como requisito parcial para à obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 31 de maio de 2019.

Banca examinadora:

_____

Profª Dra. Janaina da Silva Cardoso (Orientadora)

Instituto de Letras - UERJ

_____

Profª Dra. Aline Cristina Oliveira do Carmo

Colégio Pedro II

_____

Profª Dra. Poliana Coeli Costa Arantes

Instituto de Letras - UERJ

Rio de Janeiro

2019

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus – que me deu inúmeras oportunidades ao longo da vida – e à minha mãe, à minha avó e ao meu pai (em memória), meus maiores exemplos de vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por seu constante amor, cuidado e misericórdia, Igualmente, dou graças a Jesus Cristo, que está sempre comigo, mesmo quando penso que estou só. Crer em algo maior tem me mantido viva, uma vez que nestes 38 anos já experimentei muita dor e sofrimento. Contudo, em todos os momentos ruins, sempre senti Deus comigo. Sempre senti que Ele iria prover o que eu precisava. Logo, meu primeiro agradecimento é a Deus por tudo que tenho e sou. Por ter me capacitado mesmo quando eu não acreditava ser capaz. Toda honra e glória ao nome do Senhor!

À minha mãe, Célia Regina, que desde muito cedo me ensinou que apesar de todos os problemas e tribulações, podemos sempre contar com a ajuda do nosso Pai Celestial. Mamãe ficou viúva quando eu tinha 8 anos. Logo, ela criou ao meu irmão e a mim com a ajuda de Deus e da minha avó. Apesar de todas as limitações financeiras, mamãe sempre fez de tudo para que meu irmão e eu estudássemos. Inclusive, mesmo sem poder, mamãe deu um jeito de pagar o curso de inglês CLC, que era oferecido na UERJ na época. Graças a este curso, pude fazer a graduação em Inglês/Literaturas, a Especialização em Ensino de Inglês como Língua Estrangeira e este Mestrado em Linguística. Mamãe, sem sombra de dúvidas, é a maior responsável por todas as vitórias que tive nessa vida, sobretudo essa.

Ao meu pai, Benedito, que apesar do pouco tempo de convívio deixou marcas indeléveis. Hoje, aos 39 anos, entendo que o papai sofria o que a maioria das pessoas negras sofrem neste país: se sentia frustrado por não ter tido muitas oportunidades na vida. O que lhe restou, foi fazer o que ele podia para viver dignamente. Ora fazia uma pintura, ora consertava um chuveiro. De bico em bico, ele ia na esperança de ter o mínimo necessário para sustentar a família. A falta de oportunidades e consequentemente, a falta de dinheiro e esperança, o levaram à bebida. E, tristemente, Benedito de Jesus da Silva cai de uma altura de mais de 20 metros enquanto pintava a faixada de um prédio (há indícios de que ele estava levemente alcoolizado). Porém, sua morte não o silencia, pois, deixou inúmeros textos: poemas, músicas, crônicas etc. Logo, em forma de agradecimento, incluo aqui um de seus poemas. Manterei a forma original do texto, uma vez que acredito que “corrigir” os desvios da norma culta seria, em parte, silenciar a voz desse homem negro e pobre, porém desejoso de expor seus pensamentos, sonhos e anseios por meio das palavras.

“Cérebro em Conflito”

Acontece coisas muitas vezes inesplicável com a gente
Como se uma força indomável tomasse conta de nós
Fazendo com que sem mais nem menos, assim de repente,
Qualquer coisa dentro da gente nos torna nosso algoz

Por mais forte que a gente seija,
Por mais corajoso por mais perseverante
Travamos dentro de nós uma luta, uma grande peleija
É preciso ter muita fé no Criador e ser valente

Então por uma fração de segundo
Voce já se sentindo praticamente derrotado
Parecendo está dependurado, prestes a cair ao fundo
Um fundo imaginário, mas você está fraco...arrasado

Tem que procurar força suficiente
Pense estar em combate...que é um guerreiro
Que o fogo da guerra não se apagou, que você é um combatente
E vai enfrenta-la com fibra e não como o momento derradeiro

(BENEDITO DE JESUS DA SILVA, 1985)

Finalmente, agradeço a todas as professores e professores que tive na vida. Agradeço aos que me fizeram aprender pelo amor e aos que me fizeram aprender pela dor. Sobretudo, dou graças a Deus pela vida da minha orientadora, Janaina da Silva Cardoso, que desde a graduação tem tornado a minha jornada acadêmica mais possível e menos dolorosa. Para mim, mulher negra, ter uma orientadora como a Janaina é excepcional. Sinto-me representada. Sinto que faço parte do mundo acadêmico. Janaina me faz querer ser melhor a cada dia. Sua história me faz acreditar no meu sonho de seguir transformando vidas por meio da educação. A você, minha querida orientadora, meu muito obrigada!

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Paulo Freire

RESUMO

SILVA, Tessi Carvalho da. *Narrativas de experientes professores de inglês sobre a aula particular*: campo frutífero para a observação de práticas centradas no aprendiz. 2019. 93 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Este estudo investiga o processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira por meio de aulas particulares. Objetiva-se pesquisar como professores particulares de inglês avaliam as necessidades dos seus alunos, selecionam a maneira de ensiná-los e o material didático que será utilizado nas aulas particulares. Entre os temas abordados estão: ensino de inglês como língua estrangeira, métodos e abordagens de ensino de inglês como língua estrangeira, pós-método, ensino de inglês para fins específicos e análise de necessidades. Trata-se de uma pesquisa qualitativa para a qual foram selecionados como participantes professores de inglês que possuem vasta experiência em lecionar este idioma por meio de aulas particulares. Entrevista semiestruturada e narrativas de si foram as técnicas escolhidas para a coleta de dados. Como suporte teórico, contou-se com o embasamento de diversos autores, entre eles: Brown (2007); Gaskell (2002); Hutchinson e Waters (1987); Kumaravadivelu (2003, 2006, 2009); Oliveira (2014); Rajagopalan (2013); Rocha (2004); Richards e Rodgers (1993, 2001) e Wilkins (1994).

Palavras-chave: Aulas particulares. Análise de necessidades. Ensino e aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira. Pós-método.

ABSTRACT

SILVA, Tessi Carvalho da. *Experienced English Teachers' stories about one-to-one English classes*: a fruitful field to observe student-centered teaching practices. 2019. 93 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

This study investigates the teaching/learning process of English as a foreign language in the context of one-to-one classes. Therefore, its aim is to research how private English teachers evaluate their students' needs, select the soundest way to teach them and the best didactic material to use in their private classes. Among the topics covered are: teaching English as a foreign language, methods and approaches of English teaching as a foreign language, post-method, teaching English for specific purposes and needs analysis. This is a qualitative research in which English teachers who possess vast experience in teaching one-to-one classes were selected to take part in. Semi-structured interview and autobiographical narratives were the techniques chosen for data collection. As a theoretical support, several authors were researched, among them: Brown (2007); Gaskell (2002); Hutchinson e Waters (1987); Kumaravadivelu (2003, 2006, 2009); Oliveira (2014); Rajagopalan (2013); Rocha (2004); Richards e Rodgers (1993, 2001) e Wilkins (1994).

Keywords: One-to-one classes. Needs Analysis. Teaching English as a foreign language. Post-method.

QUADRO

Quadro 1 – Roteiro da entrevista semiestruturada.....49
Quadro 2 – Convenção de Transcrição.....52

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

1 **REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA À LUZ DAS TEORIAS** 19

1.1 **Método, abordagem e "método"** 19

1.2 **Método de Gramática e Tradução** 21

1.3 **Método Direto** 23

1.4 **Método Audiolingual** 25

1.5 **Abordagem Comunicativa** 27

1.6 **Pós-Método** 30

1.7 **Línguas para Fins Específicos (LINFE) e Análise de Necessidades** 33

1.8 **O Professor Reflexivo** 35

1.9 **O aluno Autônomo** 37

1.10 **A escolha e/ou produção de material didático** 39

2 **METODOLOGIA DE PESQUISA** 41

2.1 **Natureza da Pesquisa** 43

2.1.1 Pesquisa-ação 44

2.1.2 Narrativas de si 44

2.2 **Participantes da Pesquisa** 46

2.3 **Técnicas de Pesquisa** 48

2.4 **Procedimento de Análise das Informações** 52

3 **NOSSAS NARRATIVAS E PONDERAÇÕES** 54

3.1 **Primeira asserção: Professores experientes têm uma postura de ensino e aprendizagem mais libertária** 54

3.2 **Segunda asserção: Os professores fazem algum tipo de levantamento das necessidades dos seus alunos particulares** 57

3.3 **Terceira asserção: os professores não seguem nenhum Método ou abordagem prescrita. Os professores particulares são pós-metodológicos**. 61

3.4 **Quarta asserção: os professores adotam algum livro didático. Porém, adaptam este material de acordo com as necessidades dos seus alunos**. 66

CONSIDERAÇÕES FINAIS 70

REFERÊNCIAS 73

APÊNDICE A – Roteiro de Perguntas para Entrevista 76

APÊNDICE B – Transcrição das Entrevistas 77

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 92

INTRODUÇÃO

Corroboro com Minayo (2001, p. 14) quando a pesquisadora afirma que toda ciência é comprometida e, por conseguinte, veicula interesses e visões de mundo historicamente construídas. Em outras palavras, a autora afirma que não há neutralidade no fazer científico: todo conhecimento e sua produção baseia-se em crenças e/ou formas de ver o mundo. Por consequência, esta pesquisa não é diferente, ou seja, a sua feitura está baseada na maneira como uma professora, negra, oriunda da classe operária e órfã de pai compreende o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa como segunda língua (doravante L2). Sem sombra de dúvidas, este trabalho não é fruto de um olhar puramente teórico e/ou acadêmico sobre o ensino do idioma supracitado. Antes, é fruto de muita reflexão sobre a minha própria prática e de uma visão subversiva de ensinar onde acredita-se que este processo vai muito além de colocar métodos e/ou abordagens cristalizadas em prática de forma acrítica. Acredito que as necessidades do aprendiz definem como o processo de ensino e aprendizagem deve ser conduzido.

Uma vez que esta pesquisa está "comprometida" pela minha forma de ver o mundo, parece-me adequado discorrer sobre a minha relação com a língua inglesa, desde o aprendizado deste idioma à formação como professora de inglês como L2. Logo, nesta parte introdutória do trabalho, disserto sobre a minha caminhada com esse idioma: de pupila a professora, sobre as razões que motivaram essa pesquisa e seu objetivo.

Fruto de um lar onde o dinheiro era escasso, o sonho de falar inglês parecia algo distante. Meu pai se foi quando eu tinha 8 anos de idade. Porém, lembro-me claramente dele cantando Diana Ross e Michael Jackson. De fato, a partida dele só fez com que eu desejasse ainda mais aprender esse idioma. Há pessoas que nos marcam muito mais pela sua ausência do que pela presença. Entender as canções que meu pai gostava foi a forma de eternizá-lo dentro de mim. Cada vez que as escutava, era como se eu estivesse ouvindo o meu falecido pai.

Infelizmente, na Escola Municipal Orsina da Fonseca, tudo que aprendia era o verbo "be". Com efeito, a professora escrevia a conjugação desse verbo no presente do indicativo e pedia que repetíssemos. Em outros momentos, a docente passava uma lista de palavras que deveriam ser traduzidas para o português. Depois de haver estudado os métodos e abordagens de ensino de inglês como língua estrangeira ou L2, percebi que essa docente estava, em gran-

de parte, colocando em prática os princípios norteadores do Método Tradicional (ou Gramática e Tradução), que pode ser definido da seguinte maneira:

> [...] em sala somente se dá pelas atividades de tradução, pois a comunicação oral na LE não é objeto de ensino, sendo a leitura e a escrita as únicas habilidades envolvidas no processo. Os alunos são expostos a regras gramaticais, lista de vocabulário, conjugações verbais e outros componentes da gramática. O objetivo desse método é fazer com que o aluno seja capaz de ler a literatura escrita da cultura da LE, sendo este considerado um objetivo nobre e um bom exercício para o desenvolvimento mental. (MOROSOV; MARTINEZ, 2008, p. 24).

Tive a felicidade de ser aprovada no processo seletivo para fazer o ensino médio (então segundo grau) no Senac. Lá, inquestionavelmente, o ensino era muito melhor do que o oferecido na escola municipal onde houvera estudado. Em relação ao ensino da língua inglesa, lembro-me que a professora Georgia demostrava uma grande preocupação em nos preparar para o vestibular. Por conseguinte, essa educadora focava exclusivamente em nos ensinar ler e compreender textos em inglês. E, apesar de reconhecer que graças a ela fui capaz de fazer, sem grandes dificuldades, as questões de inglês dos exames de admissão para as melhores universidades públicas do Rio, sentia muito falta de atividades que desenvolvessem a compreensão auditiva e a produção oral.

Mais tarde, na graduação, entendi que a professora Georgia estava nos ensinando inglês de forma instrumental. O ensino instrumental da língua inglesa está vinculado à abordagem de ensino de Língua para Fins Específicos (Language for Specific Purposes). Nesta abordagem, o ensino da língua estrangeira foca nas necessidades específicas do aprendiz. Logo, no ensino médio, o foco era a leitura e interpretação textual, uma vez que nos exames de admissão para as universidades no brasil não avaliam a capacidade de ouvir, falar ou escrever na língua estrangeiro.

Equivocadamente, alguns professores acreditam que esta abordagem só se ocupa em ensinar a ler e compreender textos na língua estrangeira. Todavia, como observo na minha prática como professora particular de inglês, todo processo de ensino-aprendizagem focado nas necessidades dos alunos é genuinamente um ensino de língua para fins específicos.

Felizmente, ainda no ensino médio, descubro um curso de inglês chamado CLC que na época era oferecido na UERJ, onde pude desenvolver um pouco as habilidades de ouvir e falar na língua-alvo. De fato, o que determinou que eu efetivamente estudasse nesta instituição foi o fato de que o valor ali cobrado era financeiramente viável para a minha mãe. Então, finalmente, pude começar a estudar inglês “de verdade”, assim pensei no momento da inscrição.

Neste curso, não era esperado que traduzíssemos nada ou tampouco falássemos em português. Eu amava quando a professora fala: “Only in English, please!” Era esperado que repetíssemos alguns diálogos e que completássemos alguns exercícios estruturais. Mais tarde, compreendi que este curso seguia os princípios do método Audiolingual. O Método Audiolingual privilegia o desenvolvimento das habilidades orais. Com efeito, seus pressupostos teóricos baseavam-se nos princípios da linguística estrutural (FRIES, 1945) e da psicologia comportamentalista (PAVLOV, 1927; SKINNER, 1957). Neste método, a língua é vista como um conjunto de hábitos que se adquirem por meio de um processo mecânico de estímulo – resposta.

De fato, aprendi inúmeras palavras e frases em inglês e tendo a crer que as pronunciava “corretamente” (entendendo como correta a forma que americanos e/ou britânicos bem escolarizados de grandes centros urbanos falam). Porém, encontrava uma grande dificuldade em formular os meus próprios enunciados. De fato, nessas aulas de inglês, não havia espaço para pensar sobre e/ou no idioma, somente esperava-se que os alunos repetissem os enunciados de forma acrítica. Consequentemente, ao concluir este curso, conseguia entender razoavelmente bem a língua inglesa padrão, tanto lendo quanto ouvindo, porém encontrava uma grande dificuldade para falar, pois fui “treinada” somente para repetir falas de outras pessoas.

Quando eu tinha 7 anos de idade, meu tio Luís Carlos foi tentar a vida nos Estados Unidos. De fato, na época, muitas pessoas de classe média baixa fizeram a mesma coisa: buscar melhoras condições de vida na então próspera América. Sua irmã, tia Zilda, foi com ele e lá ficou por mais de 20 anos. Logo, ao perceber que não conseguia me expressar com sucesso em inglês, decide ir morar com a tia Zilda na Flórida. Minha tia e sua filha, Cristiane, eram faxineiras lá e disseram que eu podia trabalhar com elas. Obviamente, a ideia de fazer faxina em nada me atraia, mas percebia esse convite como uma chance de ouro para aperfeiçoar o meu inglês e aprender mais sobre a cultura norte-americana, cultura essa que era tão caro para o meu pai.

Passo 4 meses trabalhando como faxineira e mais uma vez experimento o Inglês para Fins Específicos, aprendendo enunciados e vocábulos que faziam parte do meu dia-a-dia de diarista nos EUA. Era capaz de falar sobre produtos de limpeza e partes da casa com maestria, porém não conseguia conversar na língua inglesa. Então, percebi que precisava pensar em maneiras de realmente viver o idioma e, obviamente, isso não seria possível morando com a tia Zilda e com a Cristiane, uma vez que elas não falavam inglês, só consumiam conteúdos midiáticos em português e fora do âmbito profissional só interagiam com brasileiros.

Decido então deixar Tampa Bay, me mudo para Deerfield Beach e lá conheço Josh Trifiletti. Formamos um estreito laço de amizade e namoramos durante o período em que lá vivi, por 2 anos. Essa convivência permitiu uma maior aquisição da língua e, paralelamente a essa aquisição, segui aprendendo inglês à noite em um curso dentro de uma pequena faculdade. Como Krashen (1985), percebo aquisição e aprendizagem como processos distintos. Ou seja, a aquisição de uma língua estrangeira dá-se de maneira inconsciente, assemelhando-se à maneira como as crianças aprendem a língua materna, já a aprendizagem acontece de forma consciente e significa o 'saber sobre' a língua. Este construto teórico é chamado de hipótese da aquisição-aprendizagem.

Retorno ao Brasil, pois o meu visto venceu e não queria casar com o Josh só para poder morar neste país legalmente. Eu amava-o, porém não me via casando com 23 anos. Chego no meu país com um domínio da língua inglês bem satisfatória. Com efeito, um teste de nivelamento na época atestou que meu nível era intermediário avançado. Aproveito este conhecimento e começo a trabalhar como guia de turismo. Porém, depois de 2 anos, encontrava-me profundamente infeliz nessa profissão. Infelizmente, pelo menos na época, muitos turistas homens vinham ao Brasil fazer turismo sexual e, inúmeras vezes, alguns deles acreditavam que meu corpo também estava à venda.

Decidi fazer o vestibular da UERJ, pois acreditava que seria mais feliz trabalhando usando a língua inglesa de uma outra forma. Pensava que podia ser professora ou tradutora. Faço uso do sistema de cotas raciais (e sociais) e sou aprovada para estudar nessa instituição.

Acreditara que tinha um vasto conhecimento da e sobre a língua inglesa antes de estudar nesta universidade. Contudo, a cada semestre, a cada disciplina, percebia que havia muito para ser aprendido. Percebi que dominava o registro coloquial da língua inglesa. Todavia, ainda precisava aprender o registro acadêmico deste idioma. Logo, para auxiliar o aprendizado de um registro mais formal do inglês, decido fazer um curso preparatória para um exame de Cambridge, então chamado CAE (hoje conhecido por *C1 Advanced*). Este preparatório era/é oferecido por uma grande instituição de ensino de inglês no Brasil e seu preço estava completamente fora do que eu tinha condições de pagar na época. Então, aprouve-me trabalhar como *trainee teacher* neste curso livre para poder lá estudar gratuitamente.

Como aluna desta instituição, pude experimentar aprender inglês por meio da Abordagem Comunicativa pela primeira vez. E, como afirma Larsen-Freeman (1986), a Abordagem Comunicativa baseia-se em princípios norteadores cujos objetivos são promover uma prática comunicativa em sala de aula. Ou seja, em contraste com o Método Audiolingual, o foco não está no ensino da estrutura da língua, mas no aperfeiçoamento da capacidade comunicativa do

aprendiz. Ainda sobre a abordagem supracitada, ela se ocupa com o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, a saber: ler, escrever, falar e ouvir.

Apaixonei-me perdidamente por essa abordagem. Adorava ir às aulas do preparatório para o exame de Cambridge. Nessas aulas, havia espaço para usar a língua inglesa de formal natural e personalizada. Como *trainee teacher*, igualmente me alegrava em ensinar a língua inglesa tendo como referência teórico os princípios da Abordagem Comunicativa. Depois de um ano, sou efetivada e passo a ser professora dessa instituição.

Inquestionavelmente, o curso livre onde trabalho me possibilitou aprofundar o meu conhecimento sobre e na língua inglesa e isso me propiciou um melhor desempenho acadêmico na graduação. Além disso, o contato com a abordagem seguida pelo mesmo fez com que eu me enamorasse pelo ensino e aprendizagem da língua inglesa. Porém, após colocar a Abordagem Comunicativa em prática de forma quase acrítica por mais de 7 anos, comecei a perceber que, como todos os métodos e abordagens, a Abordagem Comunicativa possuí-a/possui falhas/limitações.

Decido então aprofundar o meu conhecimento a respeito da minha prática docente e opto por fazer uma Especialização em Linguística Aplicada focada no ensino de inglês como língua estrangeiro na mesma instituição onde havia feito a minha graduação: UERJ. Nesse curso, entro em contato com o Pós-método. Kumaravadivelu (2009) apresenta esta abordagem como uma alternativa ao método e não um método alternativo. Ou seja, o Pós-método permite que professor e aprendiz sejam genuinamente autônomos, capazes de tomar decisões sensíveis ao contexto sociocultural e político dos mesmos. O processo de ensino-aprendizagem é moldado pelo contexto, não mais o processo de ensino-aprendizagem é imposto independentemente da situação.

Como previamente mencionado, leciono em uma grande instituição de ensino de inglês como língua estrangeira. Lá, aprendi a amar e aplicar a Abordagem Comunicativa. Porém, também sou professora particular e com os meus alunos particulares me permiti/permito colocar em prática os princípios norteadores do Pós-método, uma vez que acredito que essa abordagem é a mais centrada nas necessidades dos professores e dos alunos. Concordo quando Kumaravadivelu (idem) afirma que “métodos são gerados com base em conceitos idealizados para contextos idealizados”. Consequentemente, os mesmos não são capazes de dar conta eficazmente de todo e qualquer contexto de ensino. Interessa-me compreender as necessidades, lacunas e anseios dos meus alunos e adotar práticas pedagógicas que os atendam.

E, ao pensar sobre a relevância do ensino-aprendizagem da língua inglesa, observo que neste mundo cada vez mais globalizado, o domínio deste idioma é fundamental, uma vez que

ele continua sendo uma língua franca, ou seja, um idioma usado por pessoas de diferentes países para se comunicarem. Contudo, na 7° edição (2017) da renomada pesquisa denominada "Índice de Proficiência em Inglês", realizada anualmente pela EF (Education First)[1], constatou-se que o Brasil ocupa a 41° posição dentre 80 países no quesito de proficiência da língua inglesa. A empresa mencionada acima mediu a proficiência em relação à gramática, vocabulário, leitura e compreensão de 910.000 adultos do mundo todo. Igualmente, uma recente pesquisa realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) mostra que a maioria dos brasileiros com idade entre 18 e 50 anos estudaram inglês como L2 na escola. Entretanto, menos de 1% deles é capaz de usar este idioma fluentemente.

Esses adultos que não dominam a língua inglesa, porém precisam fazê-lo para terem melhores chances no mercado de trabalho e na vida de forma geral, precisam aprendê-la de alguma maneira. De fato, muitos deles estudam o idioma em um curso de inglês presencial ou online e outros o fazem com um professor particular. Curiosamente, em uma pesquisa realizada em 2016 pela consultoria QuestManager[2] evidenciou-se que 25% dos adultos entrevistados optariam por aprender inglês com um professor particular se tivessem condições financeiras para fazê-lo.

Com efeito, os grandes cursos de inglês estão perdendo seus alunos, sobretudo adultos, pois muitos estão optando por um formato de aprendizagem mais personalizado e relevante para eles, uma vez que o conteúdo e a metodologia de ensino são pensados para atender às suas necessidades. Obviamente, estamos considerando aqui aulas particulares lecionadas por professores habilitados e preparados para ensinar inglês como L2, focando nas necessidades de cada aluno em questão.

Quanto aos professores de inglês como L2, observa-se que muitos têm alunos particulares. Uns percebem as aulas particulares como uma fonte extra de renda, já outros têm nas mesmas a sua principal prática docente e fonte de renda. Sobretudo, como mencionado acima, as aulas particulares têm se mostrado cada vez mais atraentes aos professores de inglês devido ao enorme número de pessoas que estão buscando este formado de ensino e aprendizagem. E, além da enorme procura por este formato de aula, há um outro aspecto muito positivo: na aula particular, professor e aluno podem estabelecer a forma que o processo de ensino e aprendizagem dar-se-á sem ter interferências do curso ou do método

[1]A EF Education First é uma empresa de educação internacional que se concentra na experiência linguística, acadêmica e cultural. Fundada em 1965, a missão da EF é "abrir as portas do mundo por meio da educação".

[2] Empresa especializada em desenvolver e gerenciar soluções de inteligência de mercado e de experiência do consumidor. Esta empresa, em mais de 15 anos de atuação no mercado, já aplicou mais de 1.000 projetos para grandes nacionais e internacionais.

adotado no mesmo. Nas aulas particulares, aluno e professor podem ser coautores na construção desse fenômeno social que é uma aula de inglês (WILBERG, 1987).

Portanto, parece-me relevante pesquisar este formato de ensino e aprendizagem, uma vez que ele é amplamente difundido e se encontra em plena ascensão. Esta pesquisa foi extremamente importante para que eu compreendesse melhor a minha prática como professora particular de inglês, bem como a prática de professores que eu admiro profundamente. Além disso, acredito que esta pesquisa será relevante para todos os professores que ensinam inglês como L2 por meio de aulas particulares e para aqueles professores que gostariam de começar a dar aula desta forma, uma vez que esta pesquisa propõem-se a investigar como quatro professores particulares experientes avaliam as necessidades dos seus alunos, escolhem a maneira de ensiná-los e elegem o material didático que será utilizado com cada um deles.

Por fim, foi igualmente importante refletir sobre a minha prática, pois, como afirma Kumaravadivelu (2006), o professor precisa ter um pensamento crítico. Logo, o professor deve ser um pesquisador também, sempre questionando a teoria e teorizando a sua prática.

Ensino a língua inglesa como L2 há mais de 10 anos e dou aula particular há mais de 7 anos. Logo, percebi que era chegada a hora de teorizar a minha prática e questionar a teoria. E, além de refletir sobre a minha própria prática, investiguei como outros experientes colegas de trabalho percebem suas próprias práticas enquanto professores particulares. Acredito que as narrativas aqui encontradas são extremamente relevantes, pois percebe-se uma certa escassez de pesquisas científicas a respeito desse fenômeno social chamado aula particular.

Quanto à estrutura desse estudo, na primeira parte nomeada por “Reflexão Sobre a Prática à Luz das Teorias”, reflito sobre a prática (docente) à luz das teorias. Nessa seção, apresento as definições de Método, abordagem e “método” utilizadas nessa pesquisa. Além da introdução desses termos, reflito também sobre os Métodos e abordagens que influenciaram/influenciam a minha prática e a dos outros participantes da pesquisa. Ainda nessa primeira parte, discorro sobre os seguintes tópicos: o professor reflexivo, o aluno autônomo e a escolha e/ou produção de material didático. Tópicos fundamentais quando pensamos em uma prática docente crítica e centrada no aprendiz.

Na segunda seção chamada de “Metodologia de Pesquisa”, apresento que a abordagem escolhida para a realização dessa pesquisa foi a qualitativa, uma vez que o foco do presente estudo está no aspecto subjetivo do objeto analisado. Em outras palavras, esta abordagem de pesquisa científica foi adotada, pois não há aqui o intuito de estabelecer padrões de ensino e aprendizagem por meio da aula particular de inglês como L2, mas sim o desejo de

observar/entender como esse processo de ensino e aprendizagem é percebido pelos entrevistados. Quanto à metodologia empregada, a pesquisa-ação foi a primeira adotada para a feitura da presente pesquisa, pois ela é uma forma de investigação que está baseada em uma autorreflexão coletiva feita pelos participantes de um grupo social.

Além desse estudo ser uma pesquisa ação, há nele um caráter autobibliográfico, pois como professora-pesquisadora advogo que minha própria prática docente deve ser investigada para que assim possa ser melhor compreendida e desenvolvida. Para materializar tal investigação, teci uma "narrativa de mim", das minhas experiências como aluna e professora de inglês como L2. Por meio dessa narrativa, pude melhor compreender a minha própria prática e as práticas dos meus colegas participantes da pesquisa. Esse processo de autoconstrução de identidade (enquanto professora particular) foi igualmente relevante para que melhor compreendesse as narrativas dos meus colegas. Como atesta Dubar (1997) sobre o processo de construção da identidade, "o indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. Nesta segunda parte da pesquisa, também apresento os professores que participaram dessa investigação e as técnicas utilizadas para coleta de dados, a saber: entrevista semiestruturada e minha narrativa pessoal.

Por fim, em relação à essa segunda parte, encontramos os procedimentos de análise de informações. Nesta pesquisa, como previamente dito, interessou-me investigar a aula particular de inglês. Para tanto, analisei a minha própria prática docente por meio da criação de uma narrativa pessoal e as práticas dos meus colegas por meio da realização de entrevistas semiestruturadas. Mais especificamente, objetivei em verificar se quatro asserções se confirmavam ou não, sendo elas: 1) Professores experientes têm uma postura de ensino e aprendizagem mais libertária. 2) Os professores fazem algum tipo de levantamento das necessidades dos seus alunos particulares. 3) Os professores particulares não seguem nenhum método ou abordagem prescrita. Os professores particulares são pós-metodológicos. 4) Os professores adotam algum livro didático. Porém, adaptam este material de acordo com as necessidades dos seus alunos.

A terceira seção intitulada "Nossas Narrativas e Ponderações" apresenta as minhas ponderações a respeito das asserções propostas nesse estudo e minha análise sobre as falas dos outros quatro participantes dessa pesquisa sobre essas asserções com o intuito de verificar se elas são confirmadas ou negadas. Na seção seguinte, encontram-se as considerações finais da pesquisa. Por fim, apresento as referências teóricas e os apêndices, sendo eles: apêndice A

(roteiro para as entrevistas), apêndice B (transcrição das entrevistas) e apêndice C (termo de consentimento livre e esclarecido).

1 **REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA À LUZ DAS TEORIAS**

Nesta parte do presente trabalho, ocupo-me de apresentar três conceitos fundamentais para a compreensão desta pesquisa, a saber: Método, abordagem e "método". Além da apresentação destes conceitos, apresento aqui os Métodos e Abordagens de ensino de inglês como L2 que influenciaram/influenciam a prática dos professores participantes desta pesquisa e a minha, a saber: O Método de Gramática e Tradução, o Método Direto, o Método Audiolingual e a Abordagem Comunicativa. Além desses Métodos e Abordagens prescritas, dois construtos teóricos de suma importância são apresentados aqui, são eles: o Pós-método, uma vez que tenho baseado a minha prática docente como professora particular nesta forma de entender o processo de ensino e aprendizagem de língua e o Ensino de Línguas Estrangeiras para Fins Específicos (LINFE), que é uma abordagem extremamente pós-metodológica por natureza, pois defende um ensino de língua que prioriza o aluno e seus motivos para aprender o idioma.

Por sermos seres históricos, nossas experiencias de vida tendem a influenciar as nossas ações de forma consciente e/ou inconsciente. Por conta disso, percebo que várias ações/escolhas pedagógicas são frutos da minha experiencia como aluna de inglês como L2. Percebo também que sou igualmente influenciada pelas crenças de ensino e aprendizagem de L2 que aprendi na graduação, especialização e nos treinamentos para professores que participei ao longo de quase 10 anos como professora de uma instituição de ensino de inglês como L2. Por conseguinte, entendo que compreender a ideologia por atrás dos Métodos e Abordagens prescritas e pensar criticamente sobre eles é essencial para o desenvolvimento de uma prática docente mais libertária e mais centrada no aprendiz.

1.1 **Método, abordagem e "método"**

Para a realização desta pesquisa, três conceitos são de grande relevância, sendo eles: "Método, abordagem e "método". Todavia, antes de observarmos suas respectivas definições,

ressaltamos que em obras como a de Richards e Rodgers (1993) a história do ensino de línguas é dividida em três eras: era dos métodos, era das abordagens e era do pós-método. Entende-se aqui por método, como afirma Brown (2007), “um conjunto geral e prescrito de especificações da sala de aula para se atingir objetivos linguísticos”. Já por abordagem, ainda segundo Brown (idem), “posições teóricas e crenças sobre a natureza da linguagem, a natureza da aprendizagem de línguas e a aplicabilidade de ambas no contexto pedagógico”.

Ainda segundo esses autores (idem), a característica mais emblemática da era dos métodos, logo dos métodos, dos seus criadores e de quem os coloca fielmente em prática (de forma acrítica), é a crença de que um determinado conjunto de ações preestabelecidas para se ensinar uma língua funcionam perfeitamente para todas as pessoas em todos os contextos de ensino e aprendizagem. Ou seja, cada Método criado pretendia ser a forma única e ideal de se ensinar um idioma. O Método é rígido, como uma receita de bolo. Curiosamente, estas “receitas” não foram embasadas em estudos linguísticos. Elas são na verdade fruto de conjeturas de base empírica. Já a era das abordagens traz uma compreensão de ensinar línguas baseada em pesquisas científicas no campo da psicologia comportamental e da linguística estruturalista.

Em termos hierárquicos, de acordo com Anthony (1963), primeiro pensamos em uma abordagem, ou seja, uma forma de compreender a língua e a natureza da aprendizagem. Em seguida, elegemos um Método: um conjunto prescrito de ações a serem colocadas em prática em sala de aula para atingirmos objetivos linguísticos. Estas formas engessadas de compreender o processo de ensino e aprendizagem de uma língua são questionadas na terceira e última era da história do ensino de línguas chamada de “Era Pós-método”. Em outras palavras, Métodos e abordagens “canônicas” deixam de ser o centro do processo de ensino e aprendizagem de idiomas para muitos docentes. Esses professores passam a basear suas práticas nas necessidades dos seus alunos e seus contextos sociais. O desenvolvimento de uma prática mais crítica e libertária é uma característica central do Pós-método (KUMARAVADIVELU, 2006).

A aula particular permite que o docente faça escolhas puramente baseadas nas necessidades dos seus discentes e no contexto onde o processo de ensino e aprendizagem da L2 se dá. Com efeito, a não adoção de um Método e/ou Abordagem prescrita permite que o professor crie seu próprio método. Por conseguinte, neste aspecto, corroboro com o conceito encontrado em Bell (2003) sobre “Método” e “método”, onde o primeiro refere-se “a um conjunto fixo de práticas de sala de aula que serve como uma prescrição e, portanto, não permite variação”. Em outras palavras, Método com “m” maiúsculo representa os Métodos

prescritos que são apresentados em instituições de formação de professores de língua e nos treinamentos oferecidos por cursos de idioma como parte da formação dos professores. Já o último, método com “m” minúsculo significa "uma caixinha de surpresas de práticas em sala de aula”.

Finalmente, como previamente dito, todo Método possui uma carga ideológica (SODRÉ, 1999). Ou seja, todo modo de ensinar uma L2 contém em si uma forma de compreender a natureza da linguagem bem como da aprendizagem. Logo, é de extrema importância que o professor conheça esses principais Métodos e o que os motivou para que assim faça escolhas conscientes no tocante à sua prática docente. Com efeito, Larsen-Freeman (1986) afirma que por meio do conhecimento dos Métodos e abordagens, pode-se trazer para o nível consciente os pensamentos que estão por trás das ações preconizadas por eles. A partir daí, professores podem tomar decisões que são baseadas na reflexão e não condicionadas às suas experiências enquanto aluno(a) e professor(a). Nasce, então, o professor reflexivo e verdadeiramente pós-metodológico.

1.2 **Método de Gramática e Tradução**

Inquestionavelmente, por inúmeras vezes na história, o ensino e aprendizagem de uma determinada língua está atrelada ao domínio de um povo sobre outro. Isto evidencia-se com a expansão do Império Romano e devido a isso, uma enorme demanda por aprender o latim. E, mesmo após o término do mesmo, mais precisamente no final do século V d.C., o latim continuava a ser estudado devido ao interesse por sua literatura. Ser capaz de ler os grandes escritores clássicos, como Virgílio e Cícero, era considerado fundamental para um estudioso da Europa Ocidental da época.

Além do latim, era esperado que os intelectuais fossem capazes de ler os textos em grego clássico. Ou seja, ler em grego obras de pensadores gregos como Aristóteles, Platão, Sócrates e Homero era fundamental para a formação acadêmica dos estudiosos em questão. Logo, fez-se necessário adotar uma forma de ensinar uma língua estrangeira, um método, que atendesse a essa necessidade: capacitar os aprendizes a lerem textos escritos em outras línguas. Portanto, o Método que foi aderido foi o Método hoje conhecido por Gramática e Tradução (OLIVEIRA, 2014).

No Brasil, como na Europa Ocidental, sobretudo até meados do século XX, o ensino da língua latina era visto como essencial para a formação acadêmica do indivíduo. Contudo, faz-se necessário ressaltar que nesta época somente uma minúscula parte da população tinha acesso a uma educação geral básica. Este seleto grupo de pessoas estudava latim e outras línguas estrangeiras com o principal intuito de ler livros escritos nesses idiomas. Logo, o ensino de línguas estrangeiras modernas, como o inglês, francês e alemão (o francês era a língua estrangeira que possuía maior prestígio na época) dava-se da mesma maneira como a do latim (uma língua morta): por meio da explicação de tópicos gramaticais e da tradução de vocábulos. O Método aqui tratado, conhecido por Gramática e Tradução, prescreve que o processo de ensino/aprendizagem aconteça de forma dedutivo. Ou seja, o ensino da língua alvo dá-se a partir da regra para o exemplo.

Uma outra especificidade deste Método é o ensino da segunda língua por meio da primeira. Ou seja, as aulas são ministradas na língua materna do aluno. Basicamente, há três passos fundamentais para o ensino e aprendizagem de L2 segundo este Método. São eles: memorização das palavras, conhecimento das regras que possibilitam a construção de frases, bem como conhecimento a respeito das exceções delas e atividades de tradução. Por fim, o professor que adota o Método supracitado não precisa falar o idioma, uma vez que neste tipo de aula pouca ou nenhuma importância é dada a produção oral.

Segundo Stevens e Cunha (2003), o Método de Gramática e Tradução foi o Método predominantemente adotado de ensino de línguas clássicas (mortas) ou modernas (vivas) até as primeiras décadas do século XX. Como brevemente mencionado acima, segundo a autora, isso ocorreu pelo fato de que o conhecimento da língua latina era percebido como mais valioso que o conhecimento de línguas modernas, como o inglês. Ao refletir sobre a minha trajetória como aprendiz da língua inglesa, percebo que ele foi empregado nas minhas aulas de inglês do ensino fundamental. Inegavelmente, os professores que tive nesse segmento estavam muito mais preocupados em ensinar as palavras e as regras gramaticais do que qualquer outra coisa. Com feito, posso afirmar que só fui aprender a comunicar-me oralmente em inglês quando estudei em um curso de idiomas.

Ao pensar sobre a minha trajetória como professora da língua inglesa, percebo que como eu, muitos dos meus alunos adultos estudaram inglês por meio deste Método quando criança. Logo, parece-me importante refletir como o mesmo influencia a percepção que muitos alunos adultos têm de como se aprende uma língua estrangeira. É dizer, muitas vezes, o professor deseja dar uma aula totalmente comunicativa, onde as explicações são dadas na língua alvo e conteúdos gramaticais são sutilmente trabalhos. Porém, muitos alunos adultos

tendem a estranhar este modo de fazer, uma vez que o mesmo é totalmente novo para muitos deles.

Após anos refletindo sobre o meu fazer docente, acredito que uma perspectiva freiriana de ensino seja mais interessante. É dizer, permitir que nossos alunos adultos traduzam alguns vocábulos e tracem paralelos entre as estruturas gramaticais do português com as da língua alvo se assim desejarem fazer seria pôr em prática a crença de que o aluno não chega em sala sem nada para oferecer. Na verdade, o aluno deve ser visto como coprodutor no processo de ensino e aprendizagem. Essa forma de ensinar está de acordo com a Abordagem Pós-método, uma vez que o professor se preocupa em adaptar a sua prática à realidade do seu aluno.

1.3 **Método Direto**

O século XX traz uma série de avanços tecnológicos, como uma expressiva melhora nos meios de comunicação e no deslocamento em massa. O surgimento do telefone e o avião, mais precisamente, dos voos comerciais, são bons exemplos de invenções que mudaram definitivamente o mundo. Com esses avanços, o intercâmbio entre culturas acentuou-se tornando as distâncias geográficas menores.

Neste mundo novo, pessoas de diferentes culturas desejam entrar em contato, seja por razões culturais ou econômicas. Logo, a necessidade de aprender um idioma estrangeiro deixa de ser apenas por conta do desejo de ler textos neste idioma e passa a ser também com o intuito de falar com pessoas de outras partes do globo e de, por exemplo, escutar um programa de rádio e entender o que está sendo dito. Com isso, surge a necessidade de pensar em formas de ensinar línguas estrangeiras que atendessem a essas novas demandas.

Consequentemente, como afirma Richards e Rodgers (idem), uma série de Métodos surgiram com o intuito de facilitar o processo de ensino/aprendizagem para os fins supracitados. Dentre esses Métodos, o Método Direto foi pensado para desenvolver a capacidade do aluno de se comunicar, sobretudo oralmente, na língua alvo. No Brasil, o mesmo é oficialmente reconhecido por conta da reforma educacional do ministro Francisco Campos, em 1931.

Todavia, apesar da institucionalização do Método Direto como oficial, poucas orientações do Método tinham condições de serem executadas. Por exemplo, para que este

Método possa ser adotado, o professor precisa ser nativo da língua alvo ou fluente na mesma e na época havia poucos professores com esse perfil. Também era necessário que houvesse um número adequado de aulas semanais e materiais apropriados para o ensino visto a partir desta concepção metodológica.

Logo, diante da inviabilidade de colocar este Método em prática, acredita-se que boa parte dos professores seguiam fazendo uso do velho e conhecido Método Tradicional (Gramática e Tradução). Em Stevens e Cunha (idem, p. 273-274), encontra-se um depoimento da professora Maria Antonieta Alba Celani sobre sua experiência como aluna em um momento em que oficialmente o Método Direto deveria ser empregado, porém o processo de ensino/aprendizagem experimentado por ela deu-se da seguinte maneira:

> Comecei a aprender a língua inglesa em 1936, na 2° série do antigo ginásio. […] Meu professor era um engenheiro formado nos Estados Unidos, e, portanto, com bom domínio da língua inglesa. Não tinha formação específica em ensino de línguas estrangeiras, e, provavelmente, repetia os mesmos procedimentos de quando, na escola brasileira, tinha aprendido o inglês: leitura em voz alta pelo professor, repetição pelos alunos, tradução do texto, e, em seguida, exercícios de gramática de alguma maneira ligados ao pequeno texto, escrito especialmente para praticá-los. (STEVENS; CUNHA, 2003, p. 273-274).

Como observa-se neste depoimento da professora Celani, o processo de ensino e aprendizagem deu-se a partir de práticas pedagógicas adotados por adeptos do Método de Gramática e Tradução. Com efeito, é bem provável que o professor não tivesse recebido qualquer treinamento para lecionar dessa forma. Contudo, ele o fazia porque foi assim que aprendeu no seu tempo de escola. Em relação ao Método Direto, apesar do mesmo não ter sido aplicado na educação pública de forma bem-sucedida, percebe-se algumas de suas heranças, sobretudo em cursos livres de idiomas, a saber: a crença de que um bom professor de uma determinada língua estrangeira, como o inglês, é necessariamente falante nativo da mesma e que a língua materna não pode ser utilizada em sala de aula em hipótese alguma.

Uma outra herança do Método em questão é a crença de que a gramática deve ser sempre ensinada de forma indutiva. Ou seja, o professor precisa necessariamente trabalhar com um texto e esperar, por vezes orar, para que o aluno entenda por meio do contexto o tópico gramatical em questão.

Ao refletir sobre a minha experiência como aprendiz da língua inglesa, recordo-me que nos dois cursos livres que frequentei, o uso do português era altamente reprimido. De fato, em alguns momentos, era permitido que os alunos traduzissem uma palavra ou outra. Porém, o professor jamais podia fazê-lo. Quanto à gramática, por vezes, a forma indutiva de trabalhar

um conteúdo gramatical não funcionava como o professor esperava. Logo, em alguns casos o professor recorria à forma dedutiva com grande pesar e em outros casos, o professor simplesmente ignorava as dúvidas dos alunos.

Por fim, como afirma Auerbach (apud OLIVEIRA,2014) o uso exclusivo do inglês (na aula de inglês como L2) tornou-se uma prática naturalizada que "está enraizada em uma determinada perspectiva ideológica, assenta-se em pressupostos não examinados e serve para reforçar as desigualdades em uma ordem social mais ampla". Com efeito, muitos professores brasileiros de inglês sentem-se menos autorizados a ensinarem o idioma quando se comparam com professores nativos da língua inglesa, sobretudo com professores britânicos e americanos. Logo, observo que conhecer como certas crenças são construídas e desconstruí-las por meio de uma prática libertária faz-se necessário para que professor e aluno sejam capazes de usar os seus conhecimentos sobre e na língua materno no processo de ensino e aprendizagem do inglês como L2.

1.4 **Método Audiolingual**

Ainda no século XX, a humanidade presencia um acontecimento que mudaria significantemente sua história: a Segunda Grande Guerra Mundial. Por conta deste confronto bélico, pessoas de diferentes culturas entraram em contato. Além do contato ocorrido por conta dos confrontos armados e/ou serviço de espionagem, inúmeras pessoas tiveram de imigrar e muitas delas foram para os Estados Unidos.

Diante isso, esse país percebeu a necessidade de aprender os idiomas usados pelos povos envolvidos neste confronto. Sobretudo, aprender as línguas faladas pelos seus inimigos. E, com um grande volume de imigrantes em seu território, cresceu a necessidade de ensinar a sua língua. Logo, o governo americano e os órgãos militares criaram o "Army Specialized Training Program (Programa de Treinamento Especializado do Exército). O programa contou com a colaboração de 55 universidades estadunidenses e o objetivo do mesmo era desenvolver rapidamente um método eficaz de ensino de línguas estrangeiras (OLIVEIRA, 2014).

O Método Audiolingual, também chamado de audiolingualismo ou audiolinguismo nasce do programa supracitado. Este Método objetiva principalmente em capacitar o aluno a se comunicar oralmente na língua estrangeira igualmente ou de forma semelhante a um

falante nativo. Neste Método, a comunicação por meio da escrita ocupa uma posição secundária. É dizer, a língua é primariamente um veículo de comunicação oral. Como afirma Kumaravadivelu (idem), o Método Audiolingual representa um marco histórico do ensino de línguas estrangeiras, pois:

> Diferentemente dos métodos anteriores (tais como o método de gramática e tradução), ele se baseava em teorias de língua, de aprendizagem de língua e de ensino de línguas bem articuladas, fazendo com que seus proponentes prontamente o chamassem de método "científico". Embora o método possa dificilmente ser chamado de científico no sentido normal do termo, não há dúvida de que seus proponentes aderiram a uma visão altamente racional de aprendizagem e advogaram em favor de uma maneira altamente sistemática de ensinar, derivada do conhecimento linguístico e psicológico disponível na época (KUMARAVADIVELU, 2009, p. 109)

O conhecimento linguístico mencionado pelo autor é o estruturalismo. Em linhas gerais, o estruturalismo entende a língua como um sistema formado pela combinação de elementos gramaticais (estruturas), como fonemas, morfemas, palavras e sentenças. Os principais teóricos responsáveis pela consolidação e difusão dessa visão foram Leonard Bloomfield e Charles Fries. Em relação ao conhecimento psicológico, o Método em questão apoia-se no behaviorismo. Esta corrente da psicologia acredita que o ser humano, assim como os animais, aprende por meio de um mecanismo de estímulos, resposta e reforço. O reforço ocorreria para estimular os bons hábitos e eliminar os maus. Por exemplo, quando o aprendiz produz uma sentença correta, o professor elogia-o. Contudo, quando o mesmo comete um erro (observa-se que errar não é visto de forma positivo neste construto teórico) o professor deve corrigi-lo imediatamente para que o erro não volte a ocorrer.

Como observa Kumaravadivelu (idem) como resultado dessa "maneira altamente sistemática de ensinar" surge o hoje famigerado PPP (*Presentation-Practice-Production*). Diante desta concepção de ensino de línguas estrangeiras, o professor apresenta um dado conteúdo aos alunos; em seguida, propõe atividades onde este conteúdo possa ser praticado e, finalmente, oferece atividades onde os alunos produzam o conteúdo em questão. Quanto à apresentação do conteúdo, a mesma sempre é feita através de um texto, como um diálogo. Em relação à prática, a mesma conta com o auxílio de uma técnica muito cara a esse Método conhecida por *drills*. Os *drills* são exercícios de repetição de conteúdos e o mesmo é utilizado com o intuito de tornar o aluno capaz de produzir estruturas "corretas" na língua alvo. Observa-se que este conteúdo não é personalizado. Logo, é esperado, por exemplo, que alunos brasileiros repitam sentenças como: "I'm British." e "I drive a BMW.". E, além de serem utilizados para praticar estruturas gramaticais, os *drills* também são empregados para praticar

pronúncia. Como previamente informado, segundo este método, a pronúncia dos alunos deve ser como a de um nativo.

Entretanto, como pondera Oliveira (idem), de qual nativo estamos falando? Seria ele um nativo dos Estados Unidos? Seria ele um nativo do Reino Unido? E, para além da nacionalidade, qual é a escolaridade desse indivíduo e/ou sua classe social? Como percebe-se, há um grande problema em se perseguir algo tão abstrato. E, além da questão da falta de concretude em relação ao que se alcançar, há um problema ideológico por trás dessa busca. Esperar que o aluno fale exatamente como um nativo da língua inglesa é desejar que ele apague todo e qualquer traço da sua cultura que se materializa através da maneira que ele fala a língua alvo. Logo, ao ensinar inglês de forma mais libertária, espera-se que o professor não veja o aluno como um papagaio. Ou seja, espera-se que o aprendiz não tenha que repetir conteúdos de forma não reflexiva e que ele possa ter e orgulhar-se do seu sotaque, sua marca identitária.

Finalmente, atesto que na adolescência fui aluna de um curso de adotava este Método. E, como aconteceu com os primeiros alunos do Método em questão, aprendi a falar muitas coisas em inglês por meio deste Método. Contudo, como os aprendizes que me precederam, pontuo que creio que o aprendizado só ocorreu de maneira bem-sucedida, pois estava extremamente motivada. Os soldados precisavam aprender a língua estrangeira para sobreviverem durante a guerra. Os imigrantes precisavam aprender inglês para sobreviverem na América. Eu precisava aprender a língua inglesa porque isso era o que eu mais queria. Logo, observa-se que quando os aprendizes estão altamente motivados qualquer Método será o melhor Método. E, foi justamente essa conclusão que levou muitos estudiosos a questionarem a absoluta eficácia do Método Audiolingual.

1.5 **Abordagem Comunicativa**

A procura por um Método ideal de ensino de línguas estrangeiras ainda era uma realidade nos anos 70. Diversos linguistas aplicados britânicos idealizavam um ensino de L2 focado na comunicação. Segundo Richards e Rodgers (idem), devido a consolidação do Mercado Comum Europeu e da criação do Conselho da Europa, a interdependência entre os países europeus aumentou significativamente. E, esse aumento criou a necessidade de ensinar aos adultos os idiomas mais expressivos em termos econômicos e políticos. Logo, nas

décadas de 1970 e 1980, houve uma propagação de propostas metodológicas comunicativas dentro e fora da Europa.

Essas propostas são conhecidas como: a Abordagem Natural, a Abordagem Comunicativa, a Aprendizagem Baseada em Tarefas, a Abordagem Lexical e a Abordagem Comunicativa Intercultural. Muitos teóricos afirmam que essas abordagens de ensino de línguas estrangeiras não seriam métodos, pois elas não apresentam um formato rígido de como ensinar uma dada língua estrangeira. Na verdade, todas elas introduzem aspectos teóricos que devem ser seguidos pelo professor que deseja dar uma aula comunicativa. Segundo Oliveira (idem), esses aspectos seriam:

1) a língua é concebida como interação social, como comunicação e, por isso, não é considerada neutra quando está em uso;
2) as estruturas gramaticais não são o eixo em torno do qual as aulas devem girar, mas são alvo de atenção do professor no sentido de auxiliar os alunos a aprenderem a usar tais estruturas adequadamente;
3) o aprendiz não é visto como um papagaio ou uma esponja, mas, sim, como um ser capaz de construir seus conhecimentos e de negociar sentidos nas interações sociais;
4) o professor tem o papel de facilitar a aprendizagem de seus alunos e não é um modelo a ser imitado;
5) os erros dos alunos são tolerados porque são vistos como parte integrante e natural do processo de aprendizagem;
6) o objetivo do ensino é auxiliar o aluno a desenvolver sua competência comunicativa, o que implica a construção de conhecimentos gramaticais, discursivos e de comunicação.

Acredito que seja possível afirmar que das propostas comunicativas, a mais difundida no Brasil é a Abordagem Comunicativa. Logo, deter-me-ei a ela neste trabalho. Sobretudo, discorrerei sobre seus principais aspectos e sobre a minha experiência com essa abordagem como aluna e mais tarde, como professora.

Um dos principais teóricos responsáveis pelo desenvolvimento da Abordagem Comunicativa foi David Wilkins. Wilkins (1994) contestou severamente os métodos de ensino de L2 que existiam até a década de 1970. Sobretudo, ele criticava o fato desses Métodos adotarem um *syllabus* pensado a partir da gramática. O teórico ponderava até que ponto era possível ajudar aos alunos no desenvolvimento de suas competências comunicativas por meio de um *syllabus* gramatical. Essa crítica foi bem pertinente, uma vez que um programa de

ensino/aprendizagem de L2 não deve ocupar-se prioritariamente com estruturas gramaticais e vocabulário, mas sim em capacitar os alunos a comunicarem-se em situações reais de uso da língua alvo.

Wilkins (idem) também fez críticas ao modelo de ensino e aprendizagem de L2 baseado em um *syllabus* situacional. Segundo o teórico supracitado, este tipo de *syllabus* não daria conta de preparar os alunos para situações de interações reais, pois não é possível prever todos os atos de fala que irão compor uma dada situação. Por exemplo, pode-se preparar uma aula sobre uma interação em um aeroporto. Pode-se ensinar o vocabulário que se espera encontrar nesta situação. Contudo, há a possibilidade de o aluno ter que lidar com um severo interrogatório feito pelo funcionário da imigração dos EUA. Logo, percebe-se que nem tudo o que acontece em uma dada situação pode ser previsto. A respeito disso, Wilkins (idem) afirma que:

> As abordagens gramatical e situacional são essencialmente respostas para diferentes perguntas. A abordagem gramatical é uma resposta para a pergunta como?. Como os falantes da língua X se expressam? A abordagem situacional é uma resposta às perguntas quando? Ou onde?. Quando e onde o aprendiz precisará da língua-alvo? Existe, contudo, uma pergunta mais fundamental a ser feita, cuja resposta pode fornecer uma alternativa às organizações gramaticais e situacionais do ensino ao mesmo tempo em que permite que considerações gramaticais e situacionais continuem operando. A pergunta é quais?. Quais noções que um aprendiz espera ser capaz de expressar por meio da língua-alvo? Deve ser possível estabelecer que tipo de coisas um aprendiz provavelmente deseja comunicar (WILKINS, 1994, p. 84).

Com o intuito de responder a essa pergunta, o teórico propõe um *syllabus* nocional ou semântico o qual focaliza nas necessidades comunicativas dos aprendizes. O mesmo divide-se em duas categorias: semântico-gramatical e funções comunicativas. Como percebe-se, a abordagem comunicativa também se ocupa com o ensino da gramática. Todavia, o mesmo é feito de forma secundária em relação ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Ou seja, ao ensinar o “present perfect”, por exemplo, o professor que adota a Abordagem Comunicativa estará muito mais preocupado em mostrar para o aluno o que ele pode fazer com essa estrutura gramatical, em que contextos comunicativos a mesma deve ser empregada.

Em relação a minha experiência com a Abordagem Comunicativa quanto aluna, já uma jovem adulta, depois de ter vivido por quase 2 anos nos Estados Unidos, começo a estudar Inglês/Literatura Inglesa na UERJ. E, logo no começo da minha vida acadêmica nessa instituição, percebi que ainda precisava dominar diversos conteúdos/aspectos da língua inglesa para então dizer que era (academicamente) fluente nesse idioma. Por conta disso,

como dito na Introdução desta pesquisa, resolvi estagiar em um renomado curso de inglês para poder lá estudar gratuitamente.

Logo no primeiro dia de aula percebi a diferença desde curso em relação ao outro curso que havia estudado quando era adolescente. Nesse curso, o professor não pedia para os alunos repetirem inúmeros enunciados desconectados da realidade deles. Lá, o aprendiz era levado a pensar sobre e na língua. E, justamente por conta desta forma de ensinar, decidi ser professora de inglês como L2.

Meses depois, fui efetivada e passei a ser professora desse curso. Com efeito, sou professora dessa renomada instituição há 10 anos. E, ao longo desse tempo, venho utilizando os princípios que norteiam a Abordagem Comunicativa. Sobretudo, como afirma Richards e Rodgers (idem), os dois objetivos a seguir precisam ser considerados pelos docentes que seguem/acreditam seguir essa abordagem:

(a) fazer da competência comunicativa a meta do ensino de línguas;
(b) desenvolver procedimentos para o ensino das quatro habilidades linguísticas, os quais reconheçam a interdependência entre língua e a comunicação.

Confesso que me identifico muitíssimo com a Abordagem Comunicativo. Acredito que a mesma possibilidade que muitos alunos desenvolvam a comunicação na língua-alvo. Contudo, como todos os Métodos e outras abordagens, ela não dá conta de atender aos diferentes tipos de alunos. Ou seja, diversas vezes, há alunos em sala de aula que gostariam que o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa seguisse as premissas que guiam o Método de Gramática e Tradução. Já outros, adorariam que houvesse mais *drills* durante a aula. Logo, concluo que não há um Método ou abordagem que atenda a todos os alunos. Diante disso, creio que seja necessário pensar em um modo de ensino e aprendizagem que os transcenda.

1.6 **Pós-Método**

Há os que esperam que os Métodos e abordagens de ensino de L2 sejam capazes de dar conta de todos os processos de ensino e aprendizagem em qualquer lugar do mundo (BROWN, 2007). Com efeito, como afirma Richards e Rodgers (2001, p. 247), “[o] bom

ensino é considerado aquele que usa corretamente o Método, seus princípios e técnicas preestabelecidas". Nessa percepção de ensino e aprendizagem, não há espaço para se levar em consideração as crenças que o aprendiz tem sobre a aprendizagem de L2 e/ou seu estilo de aprendizagem. Outro aspecto que tende a ser ignorado é a necessidade que o aluno tem de aprender o idioma.

Quanto ao professor, ele também fica extremamente limitado ao papel de um mero aplicador de um modelo ou receita que não permite que esse docente faça análises e/ou críticas. Ou seja, ao adotar um Método ou uma abordagem prescrita, o professor fica sem espaço para colocar em prática a sua experiência profissional, seus objetivos de ensino, desejos e motivações. Tudo se perde para que ele reproduza uma teoria que não foi pensada para atender às necessidades dele e/ou de seus alunos. Como atesta Rajagopalan (2013), isso ocorre, pois:

> O que permanece inalterado em larga medida é a aceitação fácil e, muitas vezes, acrítica, das posições assumidas, defendidas e propagadas no exterior. Isso talvez tenha a ver com a prática já consagrada de supervalorizar tudo que vem de fora, notadamente da Europa, aliada a uma certa desconfiança em relação a nossa capacidade e competência de desenvolver posições e propostas próprias, especificamente moldadas para atender às nossas necessidades e às particularidades das condições em que se encontram os ditos países "periféricos", entre os quais, infelizmente, o nosso (RAJAGOPALAN, 2013).

Todavia, há professores que se recusam a seguir os Métodos e abordagens de forma acrítica. Esses docentes criam suas próprias maneiras de ensinar de acordo com as necessidades e possibilidades que se apresentam. Em outras palavras, criam o seu próprio método (BELL, 2003). Com efeito, como afirma Kumaravadivelu (2009), muitos docentes dizem que estão seguindo um determinado Método, porém ao analisar suas práticas, percebe-se que eles fazem coisas que não condizem com os Métodos que dizem que estão seguindo. O teórico acima mencionado observa que o Método na prática acaba se materializando de uma outra forma. Ou seja, na prática, o professor reflexivo, usando o termo criado por ele, opta por adotar procedimentos que melhor atendam às necessidades dos seus alunos.

Kumaravadivelu (2009) também questiona até que ponto os Métodos desenvolvidos nas metrópoles do conhecimento, sobretudo nos Estados Unidos e na Inglaterra, são capazes de dar conta das necessidades de aprendizagem dos alunos dos países periféricos, como por exemplo, alunos brasileiros. Por conta dessa reflexão e da evidência que há professores que criam suas próprias maneiras de fazer, ou seja, seus próprios métodos, o autor supracitado e outros teóricos declaram a morte do método e afirmam que estamos vivendo a era Pós-método.

Fundamentalmente, a abordagem pós-metodológica segue três parâmetros: o parâmetro da particularidade, o parâmetro da praticidade e o parâmetro da possibilidade.

O primeiro parâmetro considera as particularidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Ele considera também os aspectos singulares relacionados às metas que os aprendizes desejam atingir e às instituições envolvidas no ensino e aprendizagem de L2. O segundo parâmetro diz respeito à relação teoria e prática. Ou seja, o professor deve monitorar a sua prática e ser capaz de teorizá-la. Igualmente, o docente deve ser capaz de praticar a teoria. Finalmente, o terceiro e último parâmetro é o da possibilidade. É dizer, é preciso levar-se em conta a ideologia e a identidade das pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Amplamente influenciado por Paulo Freire (1996), Kumaravadivelu (2003) afirma que as experiências de vida dos aprendizes devem ser levadas em consideração no processo de ensino e aprendizagem para que "possam pensar criticamente sobre as condições sociais e históricas que contribuem para criar as formas culturais e o conhecimento que eles encontram em suas vidas" (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 544).

Ainda em relação ao processo de ensino e aprendizagem de L2, Kumaravadivelu (2003) propõe que este processo se baseie em macroestratégias (princípios oriundos de *insights* teóricos, empíricos e experiências relacionadas ao ensino e aprendizagem) e microestratégias (técnicas usadas em sala de aula). Como nota-se, as microestratégias são pensadas pelo professor de acordo com cada situação de ensino e aprendizagem. Todavia, as macroestratégias são mais amplas e fixas, sendo elas:

1) maximizar as oportunidades de aprendizagem;
2) minimizar as incompatibilidades de percepção, ou seja, as incompatibilidades entre as intenções do professor e as interpretações dos alunos;
3) facilitar a interação negociada na sala de aula;
4) promover a autonomia do aprendiz;
5) estimular a conscientização linguística;
6) ativar a heurística intuitiva, ou seja, oferecer aos alunos dados linguísticos suficientes para que eles possam fazer inferências sobre a língua e sobre seu uso;
7) contextualizar o *input* linguístico;
8) integrar as habilidades linguísticas;
9) assegurar a relevância social do que acontece na sala de aula;
10) elevar a conscientização cultural.

O pós-método é a abordagem que permite que o professor tome decisões de ensino baseadas no público e na realidade em que ele se encontra. Esta forma de ensino e

aprendizagem de língua tira o professor do lugar de um mero reprodutor de teorias vindas de além-mar e coloca-o como senhor da sua própria teoria/prática. E, justamente por isso, creio firmemente na ideia de que o pós-método é o caminho a ser percorrido quando o professor percebe os seus aprendizes como sendo o centro do processo de ensino e aprendizagem de uma L2. Nessa concepção, professor e aluno caminham juntos rumo à emancipação mútua.

Como previamente mencionado (vide a Introdução), ensino inglês como L2 em um renomado curso livre há quase 10 anos. Este curso percebe a Abordagem Comunicativa como forma ideal para se ensinar a língua inglesa. Contudo, em diversos momentos, percebo que esta abordagem não contempla todos os alunos. Logo, a abordagem pós-método seria providencial para que o aluno tivesse suas necessidades atendidas. Entretanto, não é recomendável fazer uso dela abertamente, uma vez que padrões rígidos de ensino e aprendizagem devem ser seguidos pelo professor nesta instituição. Diante disso, somente nas aulas particulares vejo-me livre para conduzir a minha prática de acordo com essa abordagem libertária. Consequentemente, acredito que meus colegas participantes desta pesquisa também o fazem, pois são experientes professores particulares, requisitados por muitos alunos.

1.7 **Línguas para Fins Específicos (LINFE) e Análise de Necessidades**

Como observou-se acima, para o pós-método, o aprendiz está no centro. Ou seja, todas as práticas pedagógicas devem levar em conta o aluno e seu meio socioeconômico e político. Logo, este conhecimento teórico nos é extremamente relevante para que ele seja posto em prática de forma consciente. É dizer, é importante que o professor se instrumente desse arcabouço teórico para que o mesmo seja capaz de pensar em aulas cada vez mais centradas no aprendiz e se sinta capaz de criar maneiras de ensinar que atendam a situação de ensino e aprendizagem em questão.

Um outro construto teórico de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem focado no aluno é a Abordagem de Línguas para Fins Específicos (doravante LINFE). Com feito, creio que essa abordagem é por natureza extremamente pós-método. Segundo Hutchinson e Waters (1987, p. 18-19), a LINFE está baseada nas razões que o aluno tem para aprender uma L2, ou seja, para que o aluno quer aprender a língua alvo. Para os autores supracitados, essas razões estão relacionadas ao próprio aprendiz, à linguagem necessária para a aprendizagem e ao contexto de aprendizagem. Acredito que o uso dessas

duas abordagens na aplicação e na preparação do conteúdo das aulas particulares de inglês seria a maneira mais eficaz de garantir que as necessidades dos alunos sejam atendidas.

Contudo, para proporcionar o que o aprendiz precisa é necessário, obviamente, identificar a(s) necessidade(s) do mesmo. Logo, como atesta Dudley-Evans e St. John (1998, p. 122), a análise de necessidades é a resposta para a elaboração de um desenho de curso extremamente focado nas necessidades da situação-alvo e nas necessidades do aluno. Para Hutchinson e Waters (1987, p. 53-54), há dois tipos de necessidades: necessidades da situação-alvo e necessidades de aprendizagem. Estas correspondem ao modo como o aluno aprende os itens linguísticos, habilidades e estratégias que precisa usar para comunicar-se na língua alvo, já aquelas representam o que é necessário que o aprendiz saiba para atuar de forma satisfatória em uma situação específica. Ou seja, o que um advogado especializado em comércio internacional precisa saber sobre e na L2 para atuar de forma eficaz no seu contexto profissional?

Em relação às últimas, ou seja, em relação às necessidades da situação-alvo, podemos analisá-las a partir de três maneiras distintas. A saber: necessidades, desejos e lacunas. De forma sucinta, as necessidades representam o que o aprendiz deve saber para atuar na situação-alvo de forma bem-sucedida. Esse conhecimento é linguístico e sociocultural.

Quanto aos desejos, eles representam o que o aluno quer ou crer que precisa aprender. E finalmente, as lacunas são o que falta entre o que o aprendiz sabe e o que ele precisa saber. Por exemplo, tenho um aluno particular que é advogado. Este aluno precisa redigir contratos em inglês. Uma das principais características em termos estruturais deste tipo de documento é o constante uso da voz passiva. Contudo, o meu aluno não sabe usar esta estrutura corretamente. Logo, aprender a usar a voz passiva seria uma das necessidades deste aluno. Em relação ao desejo, este aluno acredita que já sabe usar tal estrutura gramatical corretamente e prefere usar o nosso tempo de aula para praticar a sua pronúncia. Noto que em alguns casos, a necessidade não coincide com o desejo. Logo, professor e aluno precisam ajustar suas percepções. Assim, ambos perceberão uma dada lacuna da mesma maneira.

Ainda segundo Hutchinson e Waters (Idem, p. 58), as necessidades podem ser divididas em objetivas e subjetivas. Para estes teóricos, as primeiras seriam necessidades identificadas pelo professor de um curso de inglês para fins específicos (no contexto desta pesquisa, pelo professor particular). Já as últimas seriam aquelas necessidades observadas pelo aluno. Para que o professor seja capaz de identificar as necessidades objetivas de seus alunos o mesmo precisa analisar o perfil do aprendiz e observar como o aluno faz uso da língua alvo e o seu nível de proficiência.

Esta análise de necessidades pode acontecer de diversas formas. Com efeito, esta análise deve ir além da identificação de competências puramente linguísticas da. Faz-se necessário também que o professor inquira a respeito das preferências e experiências de aprendizagem do aluno. Ou seja, é preciso que o docente saiba quais são os pontos fortes e fracos do aprendiz em relação à língua-alvo e o processo de aprendizagem da mesma. Para obter esses dados, o professor pode fazer uso de questionários, entrevistas, observação, discussão e análise de textos autênticos escritos e falados (HUTCHINSON; WATERS, 1987:58).

Acredito que o professor particular deve fazer uma análise de necessidades assim que começa a dar aula para um dado aluno, uma vez que só por meio dela é possível diagnosticar o que o aluno precisa aprender na e sobre a língua. Com efeito, utilizo o termo “necessidades” nesta pesquisa, pois tenho por referência teórica Hutchinson e Waters (Idem). Todavia, como afirma Deusdará, Arantes e Rocha (2017), “singularidades” seria um termo mais adequado para nomear as especificidades que os alunos trazem para o processo de ensino e aprendizagem de L2. Em outras palavras, “singularidades” melhor exprime a ideia de uma prática de ensino que se propõe a atendar às particularidades do processo de ensino e aprendizagem em questão.

Por fim, parece-me de suma importância que a caminhada de ensino e aprendizagem da L2 seja permeada por momentos nos quais as necessidades dos alunos sejam (re)avaliadas. Por exemplo, dou aula particular para uma senhora há mais de 3 anos. Ao longo desse tempo, ela foi promovida e com isso passou a ter novas atribuições. Devido a essas mudanças, o que ela a princípio precisava aprender na língua inglesa mudou. Logo, o conteúdo das nossas aulas foi alterado também. A análise de necessidades constante garante que o professor particular proporcione o que o seu aluno precisa em diferentes momentos do processo de ensino e aprendizagem.

1.8 **O Professor Reflexivo**

Frequentemente, começa-se a ensinar uma L2 por dois motivos: por amor ao idioma e/ou por razões financeiras. Com efeito, há muitos professores particulares de inglês que não receberam nenhum tipo de formação acadêmica para ensinar essa língua. Esses profissionais são simplesmente fluentes neste idioma. Logo, julgam-se aptos para ensiná-lo. De fato, há

inúmeros falantes nativos da língua inglesa que acreditam que para ensiná-la basta saber usá-la. É dizer, creem que não é preciso ter nenhum conhecimento sobre a língua, somente da língua. E, para além disso, julgam que não é preciso ter nenhum embasamento teórico sobre o processo de ensino e aprendizagem de L2.

Além dos professores que exercem o ofício de ensinar inglês como L2 sem qualquer tipo de formação, há os professores que o fazem sem terem cursado uma graduação em Letras (Português/Inglês ou Inglês/Literaturas). Apenas participaram de um curso de formação de professores oferecido pela instituição de ensino na qual trabalham. Sabe-se que renovados cursos livres oferecem um treinamento inicial para os seus professores com o intuito de prepará-los para dar aulas de acordo com o Método ou abordagem adotado por eles. Como Leffa (1988), entendo que as abordagens são crenças a respeito do processo de ensino e aprendizagem de línguas e os Métodos estão relacionados às regras, ordenação e apresentação dos itens linguísticos de um dado idioma.

Nesses cursos livres, o docente é encorajado a seguir de forma acrítica o Método ou a abordagem que lhe foi apresentado durante o treinamento. Quanto mais fiel ele for ao modo de ensinar a L2 em questão, melhor visto este professor será. Contudo, há professores que recebem o treinamento oferecido pelo curso e fizeram um curso de graduação em Letras (Português/Inglês ou Inglês/Literaturas). Logo, tiveram contado com outros Métodos e abordagens de ensino e aprendizagem de L2 e se permitem questionar a respeito da eficácia do Método ou abordagem proposta pelo curso livre ou escola onde lecionam. Todavia, muitas vezes, este questionamento é somente interno, uma vez que o professor sabe que ele precisa cumprir o que é estipulado pela instituição se quiser manter seu emprego.

De fato, o estudo dos diferentes Métodos e abordagens de ensino de inglês como L2 faz com que o professor questione certos procedimentos impostos por um dado Método ou abordagem e essa reflexão sobre a própria prática docente pode gerar mudanças no processo de ensino e aprendizagem quando o professor está livre para fazê-las. De fato, nas aulas particulares, o professor pode se tornar um ser pensante. Senhor da sua prática, o professor particular pode efetivamente ter uma postura crítica a respeito do que ensinar, como ensinar e que material utilizar no processo de ensino e aprendizagem de inglês L2.

Kumaradivelu (2003, 2006, 2009) aponta a pedagogia do pós-método como algo muito favorável, pois um único Método é sempre limitado. Além disso, sabe-se que os Métodos foram desenvolvidos por teóricos levando em conta contextos e conteúdos idealizados, o que é um dos pontos mais negativos em se adotar um Método único, já que um só método não dá

conta de ser apropriado para todo e qualquer contexto. De fato, só o professor pode decidir quando um Método é válido ou não para um determinado contexto.

Ser um professor reflexivo é ser capaz de pensar criticamente sobre a própria prática. Prática esta que precisa ser relevante para o aluno. O professor reflexivo não vê o aluno como uma tábua rasa (FREIRE, 1996), mas sim como um coprodutor do processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, como proposto por Schön (1987), procuro ser uma professora reflexiva sempre levando em consideração os fundamentais "componentes da reflexão sobre a prática", a saber: conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Ter conhecimento sobre e da língua, refletir sobre a minha prática enquanto leciono, pensar sobre ela ao final da aula e agir a respeito das minhas ponderações após a aula faz de mim uma professora reflexiva. E, desejo que todos os professores façam o mesmo, pois só a partir da reflexão é possível desenvolver uma educação libertadora e abandonar a educação bancário (FREIRE, 1981). Mais especificamente, por meio da reflexão, o docente pode passar a deixar práticas engessadas de lado e lançar mão de um fazer mais libertário.

1.9 **O aluno Autônomo**

Como previamente mencionado, ensino inglês como L2 há quase 10 anos em um renovado curso de inglês. Leciono em uma unidade onde há somente alunos adultos. Por sermos seres sócio-históricos, observo que estes alunos chegam à sala de aula com (pre)conceitos a respeito da língua, do processo de ensino e aprendizagem e, sobretudo, do papel deles enquanto alunos. Muitos deles esperam uma abordagem baseada na perspectiva behaviorista. Ou seja, esperam que eu seja um modelo ideal de falante de língua inglesa, detentora de todo conhecimento e eles passivos reprodutores do que eu digo e como digo. Nesta perspectiva de ensino e aprendizagem, o aluno não se vê como sujeito autônomo e responsável por sua aprendizagem. Consequentemente, este aluno tende a responsabilizar o professor por seu sucesso e, principalmente, por seu fracasso.

Todavia, a instituição onde leciono segue a concepção teórica sociointeracionista (VYGOTSKY, 2003). Para este construto teórico, o indivíduo é um ser social, sendo fundamental a sua interação com o ambiente em que vive e com as relações interpessoais para a construção do conhecimento e desenvolvimento psicológico. Um dos conceitos-chave na

perspectiva teórica sociointeracionista vygotskiana de aquisição da linguagem é o *scaffolding*, que pode ser entendido como o processo colaborativo que há entre os indivíduos em uma dada situação de ensino e aprendizagem. Na sala de aula de inglês como L2, este processo se dá quando o professor assume o papel de facilitador, proporcionando "andaimes" que auxiliam a aprendizagem dos alunos.

Entretanto, para que este processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma satisfatória é preciso conscientizar os alunos da importância de assumirem controle sobre a sua própria aprendizagem. É dizer, faz-se necessário ensiná-los como serem aprendizes autônomos. Com feito, sempre procuro ajudar os alunos que estudam comigo neste curso a serem aprendizes emancipados. Objetivo constantemente em fazê-los entender que eles precisam perceber o aprendizado da língua inglesa como algo construído por eles. Porém, muitos desses alunos não conseguem perceber a sua importância na construção da aula de inglês. Muitos percebem o curso, o material didático e, sobretudo, o professor como sendo os únicos responsáveis. Vejo claramente que esta transferência de responsabilidade é mais cômoda, uma que que faz do aluno um mero receptor de supostos conhecimentos que deveria possuir na e sobre a L2. Por conta disso, muitos alunos resistem em adotar uma postura mais ativa em relação à sua aprendizagem.

Por outro lado, felizmente, nas aulas particulares, meus alunos tendem a compreender que o processo de ensino e aprendizagem é desenvolvido por mim e por eles. Logo, neste contexto de ensino e aprendizagem, os alunos geralmente compreendem o que é ser um aprendiz autônomo e quando não o fazem, estão mais dispostos a fazê-lo. E, como afirma Nunan (2000), "a aprendizagem de uma segunda língua ocorrerá com mais eficácia se os aprendizes puderem desenvolver e exercer a sua autonomia".

Creio que para que a autonomia seja desenvolvida não basta que o aluno queira. É preciso que o professor o instrumentalize para tanto, ou seja, é importante que o professor mostre como este aluno pode se tornar um aprendiz autônomo. Consequentemente, sigo quatro aspectos propostos por Paiva (2005), a saber:

1. Procuro conscientizar os meus alunos a respeito do processo de aprendizagem;
2. Promovo constantemente mudanças nas relações de poder;
3. Encorajo a autonomia nos meus alunos tanto na sala de aula quanto fora dela;
4. Faço com que meus aprendizes reflitam sobre as estratégias metacognitivas: planejar/tomar decisões, monitorar e avaliar.

Por fim, reafirmo que no contexto da aula particular de inglês como L2 o professor é capaz de ajudar seus alunos a serem aprendizes autônomos, uma vez que neste contexto de

ensino e aprendizagem o aluno tem liberdade para expressar as suas necessidades e assim fazendo ser coprodutor da aula. É dizer, uma vez que o aluno pode dizer o que necessita a-prender e o professor desenha aulas baseadas nessas necessidades, o aprendiz sente-se muito mais motivado a aprender com o professor e a aprender a aprender. Logo, cabe ao professor capacitar este aluno para que ele seja cada vez mais senhor do seu aprendizado, pois, como concluiu Leffa (Idem), "a aprendizagem que realmente interessa, aquela que não é apenas reprodução do que já existe, mas criação de algo novo, de progresso e avanço, só é possível com autonomia."

1.10 **A escolha e/ou produção de material didático**

Rajagopalan (idem) observa que os consagrados métodos de ensino de inglês como L2 ou língua estrangeira foram desenvolvidos por falantes nativos desse idioma, mais precisamente, por norte-americanos e britânicos. Por conseguinte, estes construtos teóricos carregam a visão de mundo desses povos, uma vez que nenhum saber é neutro. Em outras palavras, toda forma de pensar está atrelada/comprometida com uma dada ideologia. Como afirma Fabian (2006):

> Não penso que exista essa coisa chamada neutralidade por uma simples razão: ela exigiria um lugar que estivesse acima das outras coisas. Posso, no entanto, imaginar esse lugar, e posso escrever como se eu o ocupasse, mas ele não existe. Há sempre uma constelação política e histórica na qual nos encontramos. Estamos sempre numa situação política (FABIAN, 2006, p. 516).

Por meio do livro didático, Métodos são materializados e, consequentemente, as posturas políticas, históricas e ideológicas dos seus criadores. Como previamente mencionado, esses Métodos consagrados foram concebidos por norte-americanos e europeus. Igualmente, a maioria dos livros didáticos para ensinar inglês como L2 são produzidos nesses países. Grandes editoras norte-americanas e britânicas dominam o mercado de produção de livros didáticos, gramáticas e dicionários de inglês.

No início da minha vida docente, seguia os livros didático de forma acrítica. Com efeito, baseava o meu planejamento e ações em sala de aula seguindo o livro do professor. E, quando a aula não saia como esse instrumento de instrução sugeria, pensava que a "culpa" tinha sido minha. Todavia, em uma aula sobre tipos de moradia, uma aluna fez o seguinte

comentário: “Quem no Brasil mora em uma casa assim?” Essa simples pergunta me fez ver como as imagens usadas naquela lição eram distantes da realidade dos meus alunos. Ensinar tipos de moradia tendo como referência única e exclusiva as fotos contidas em livros didáticos produzidos nos EUA ou na Inglaterra não contemplava as particularidades da realidade social em que estava/estou inserida. Consequentemente, seguir esse material fielmente representava impor um modo de vida um tanto quanto distante para muitos alunos em detrimento do apagamento da nossa cultura. Neste momento, nasce a professora reflexiva e crítica em relação ao uso, adaptação e criação de materiais instrucionais.

Adotando uma postura mais crítica, passo a adaptar conteúdos que julgo não ser pertinentes para os meus alunos no curso onde leciono. Todavia, nesta instituição, há tópicos que não posso retirar da lição e/ou adaptar, pois são cobrados nas provas. Logo, o que me resta é problematizá-los. Por exemplo, ensinando sobre vida familiar, sempre os questiono sobre outras possíveis estruturais familiares onde gênero, etnia e/ou classe social poderiam ser diferentes. Por conseguinte, como ocorre em relação a avaliação das necessidades dos alunos e ao modo de ensiná-los, a livre escolha e utilização de um livro didático só é possível nas aulas particulares. Com efeito, ao pensarmos no conjunto de decisões que devem ser tomadas pelo professor e/ou instituição de ensino sugerido por Hutchinson e Waters (idem), a saber: análise de necessidades, objetivos, seleção e organização de conteúdo, elaboração, escolha e/ou modificação de materiais didáticos, critérios de avaliação; percebemos que o material didático, ou seja, a escolha e aplicação do mesmo, está atrelada às necessidades e objetivos do aluno.

Finalmente, compreendo que a escolha do material didático está intimamente relacionada às necessidades do aluno. Além disso, o professor precisa gostar do livro didático que será utilizado, caso contrário, dificilmente o docente fará um bom uso desse material instrucional. Como previamente mencionado, nas aulas particulares as atividades do livro podem ser livremente adaptadas às necessidades do aluno. De fato, além dessa adaptação, o professor particular pode utilizar outras fontes instrucionais, como exercícios on-line e atividades criadas pelo próprio professor, uma vez que ele está livre para desenvolver uma prática totalmente centrada no aluno e no processo de ensino e aprendizagem em questão.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Em relação à metodologia empregada na feitura dessa pesquisa, como afirma Menga (2017), “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele”. Ainda segundo a autora, esta atividade é feita a partir da investigação de um dado problema. Este problema desperta o interesse do pesquisador e restringe a sua investigação a um determinado campo do saber.

O problema que despertou o meu interesse e restringiu a minha investigação foi a aula particular de inglês como L2. Mais precisamente, como quatro experientes professores particulares desse idioma percebem essa prática. Com efeito, este problema passou a me interessar, uma vez que comecei a refletir sobre a minha atuação como professora particular de inglês como L2 de forma mais crítica.

Ao pensarmos em aulas particulares de inglês e nos motivos para a feitura da presente pesquisa, levei em conta quatro pontos. O primeiro foi a trajetória do professor particular de inglês. Há professores que fizeram uma graduação em Letras (Português/Inglês ou Inglês/Literaturas) para aprender a lecionar a língua inglesa como L2. Há professores que somente fizeram um curso de qualificação na instituição onde trabalham para aprender a dar aula de acordo com o Método/abordagem que o curso segue. Por fim, há aqueles que não tiveram nenhum tipo de formação teórica para ensinarem o idioma.

De fato, observo que não é incomum encontrar professores de inglês que se dedicam exclusivamente às aulas particulares que não estudaram em uma instituição que os preparasse para tal tarefa. Na verdade, mesmo os professores que estudaram para ensinar a língua inglesa como L2, na maioria das vezes, não receberam qualquer tipo de instrução em relação a ensinar esta língua no contexto de uma aula particular. É dizer, geralmente, as instituições dedicadas à formação de docentes priorizam preparar-nos para lecionar grupos, seja em escolas ou em cursos livres. Por conseguinte, a formação do professor particular está intimamente ligada à sua prática. Portanto, o primeiro ponto objetiva investigar como o tempo de docência influencia a prática dos professores particulares que participam desta pesquisa.

O segundo ponto trata de como o professor identifica as necessidades dos seus alunos particulares em relação a aprender a língua inglesa, ou seja, porque este aluno quer aprender o idioma. Este ponto é sem sombra de dúvidas o mais importante, pois acredita-se que é a partir das necessidades do aluno que o professor decide qual é a melhor maneira de ensiná-lo e qual

é o melhor material didático a ser usado no processo de ensino e aprendizagem. Isto posto, faz-se necessário investigar como e se o professor particular avalia as necessidades dos seus discentes.

O terceiro ponto está intimamente ligado ao primeiro e ao segundo, uma vez que leva em consideração os métodos e abordagens (vide a Fundamentação Teórica) que o professor utiliza no processo de ensino e aprendizagem em suas aulas particulares. Supõe-se que o professor particular elege a maneira de ensinar aos seus alunos a partir da sua trajetória profissional e das necessidades dos seus aprendizes, misturando assim práticas que são mais familiares/confortáveis para eles com ações que atendam aos seus alunos. Por consequência, quando o professor se propõe a trabalhar em cursos livres e/ou escolas, ele invariavelmente tem de seguir o método ou abordagem proposta pelas mesmas. E, em alguns casos, o professor não concorda com o método ou abordagem escolhida pela instituição de ensino. Porém, deve segui-lo fielmente se o docente quiser manter o seu emprego. Todavia, nas aulas particulares, o professor pode escolher o método ou a abordagem que acredita ser mais interessante para o processo de ensino/aprendizagem em questão. Na verdade, ele pode não adotar nenhum método ou abordagem engessada, em outras palavras, ele pode optar por práticas baseadas puramente nas necessidades do seu aluno. Diante disso, parece-nos relevante pesquisar como o professor escolhe o modo de ensinar seus alunos particulares.

O quarto e último ponto ocupa-se do material didático usado pelo professor nessas aulas. Quando o professor leciona em uma instituição, o material didático não é geralmente escolhido pelo docente ou tampouco a escolha do mesmo baseia-se nas necessidades específicas dos aprendizes em questão. Em outras palavras, nem professor nem aluno tem muita agência sobre essa escolha. Entretanto, nas aulas particulares, o professor pode escolher o material didático que ele julgue mais adequado de acordo com as necessidades dos seus alunos. Na verdade, este professor senhor da sua própria prática pode adaptar o material escolhido ou preparar um que acredite ser mais relevante para o processo de ensino e aprendizagem.

Para Richards e Rodgers (2001) há muito mais para o desenvolvimento de um professor que aprender a usar abordagens e métodos diferentes de ensino. Segundo esses autores, seria desejável que o professor desenvolvesse um nível de conhecimento capaz de torná-lo produtor de conhecimento e não um mero reprodutor de fórmulas prontas. Por isso, acredito que investigar como quatro experientes professores particulares compreendem suas práticas docentes como tais enriquece a minha prática e consequentemente o processo e ensino-aprendizagem dos nossos alunos particulares.

Finalmente, tendo como base os quatro pontos supracitados, as seguintes perguntas foram pensadas para melhor conduzir este estudo:

1) Como o tempo de experiência influencia a prática docente?

2) Como os professores tomam consciência das necessidades dos seus alunos particulares?

3) Os professores particulares adotam um método ou abordagem prescrita ou desenvolvem uma prática docente centrada no aluno?

4) Os professores adotam algum livro didático, utilizam materiais didáticos da internet e/ou criam seus próprios materiais?

Para responder a essas perguntas, um estudo de natureza qualitativa foi desenvolvido, cujos detalhes serão apresentados a seguir.

2.1 **Natureza da Pesquisa**

Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, pois seu foco está no aspecto subjetivo do objeto analisado, mais precisamente: como quatro experientes professores percebem a aula particular de inglês. Em termos teóricos, segundo Denzin e Lincoln (2011), “os pesquisadores qualitativos estudam coisas dentro dos seus contextos naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem” (DENZIN; LINCOLN, 2011, apud CRESWELL, 2014, p. 49). Neste tipo de pesquisa, o processo é mais relevante que o produto final e o pesquisador se ocupa em retratar o ponto de vista dos participantes. Esta abordagem de pesquisa científica é adotada no presente estudo, pois não há aqui o intuito de estabelecer padrões de ensino e aprendizagem por meio da aula particular, mas sim o desejo de observar/entender como esse processo de ensino e aprendizagem é percebido pelos entrevistados.

2.1.1 Pesquisa-ação

A pesquisa-ação foi a primeira metodologia adotada para a feitura da presente pesquisa. Com efeito, Kemmis e McTaggart (apud ELIA; SAMPAIO, 2001, p. 248) definem esta metodologia da seguinte maneira:

> Pesquisa-ação é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem (KEMMIS; MCTAGGART apud ELIA; SAMPAIO, 2001, p. 248).

Com efeito, durante a feitura desse estudo científico, pude melhor refletir sobre a minha própria prática enquanto atentamente escutava as respostas dos meus colegas. Igualmente, esses docentes puderam refletir sobre suas práticas docentes. De fato, pensar coletivamente sobre o nosso fazer permitiu que tivéssemos tempo para problematizarmos nossas crenças e escolhas, que muitas vezes são automáticas e acríticas.

Uma vez que me proponho a ser uma professora reflexiva (KUMARAVADIVELU, 2001), interesso-me em investigar a minha própria prática, bem como a prática de outros professores. Observo que a atividade de pensar sobre o nosso fazer nos permitiu entendê-la melhor, identificando pontos que podem ser melhorados e, com isso, sermos capazes de desenvolver uma atividade docente mais eficaz. Em outras palavras, a reflexão sobre a nossa maneira de ensinar pode efetivamente promover uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem por meio das aulas particulares. Como pondera THIOLLENT (2002, p. 75 apud VAZQUEZ; TONUZ, 2006, p. 2), “com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico”. Por conseguinte, como dito acima, a pesquisa objetiva produzir resultados que nos auxilie a aperfeiçoarmos a nossa prática docente.

2.1.2 Narrativas de si

Como previamente mencionado, para as pesquisas qualitativas, o caminho é muito mais relevante que o fim. De fato, as investigações feitas ao longo dessa pesquisa me enriqueceram tremendamente. Em outras palavras, durante o processo de feitura desse estudo, vi-me refletindo profundamente sobre a minha vida pessoal e professional com o intuito de entender os caminhos que me levaram a desenvolver a prática docente que hoje desenvolvo com os meus alunos particulares. Creio que isso se deu, pois segui lecionando enquanto fazia a pesquisa. Em outras palavras, segui sendo professora enquanto me tornava uma pesquisadora vinculada à academia e a um programa de mestrado.

Na verdade, a professora-pesquisadora "nasce" muito antes do início dessa pesquisa. Essa profissional que investiga a sua própria prática e a prática de seus colegas surge quando passo a me preocupar mais com o aprendiz e o processo de ensino e aprendizagem em questão do que com formas prescritas de ensinar. Sobre o caráter pesquisador inerente à prática docente, Freire (1996) afirma que:

> Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p. 32).

Como professora pesquisadora advogo que minha própria prática docente deve ser investigada para que assim possa ser melhor compreendida e desenvolvida. Para materializar tal investigação, teci uma "narrativa de mim", das minhas experiências como aluna e professora de inglês como L2. Por meio dessa narrativa, pude melhor compreender a minha própria prática e as práticas dos meus colegas participantes da pesquisa. Esse processo de autoconstrução de identidade (enquanto professora particular) foi igualmente relevante para que melhor compreendesse as narrativas dos meus colegas. Como atesta Dubar (1997) sobre o processo de construção da identidade, "o indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições.

Com efeito, no Brasil, este modelo de pesquisa passa a ser utilizado na área da Educação por volta da década de 1990. Educadores adotando as histórias de vida, sua formação como professores e experiências em ambientes escolares como dados da pesquisa. Em relação a isso, Oliveira e Reis (2017), afirma "que as narrativas de si, ou ainda narrativas coletivas, contribuem para o processo (auto)formativo inerente às *artes de fazer* cotidianas.

Em outras palavras, essas narrativas podem ser poderosos recursos para o aperfeiçoamento da prática docente individual e coletiva.

Por conseguinte, esta pesquisa está baseada na minha “narrativa mim” e nas narrativas dos meus colegas que foram materializadas por meio das respostas dadas as perguntas feitas durante a entrevista semiestruturada. Na próxima seção, que a princípio foi chamada de “Resultado e Discussão” e mais tarde renomeada para “Nossas Narrativas e Ponderações”, relato minhas experiências profissionais como professora de inglês como L2 relacionando-as com as asserções deste estudo. Além disso, apresento as ponderações dos meus colegas participantes sobre as asserções e as analiso.

2.2 **Participantes da Pesquisa**

Para responder a essas perguntas, resolvi entrevistar quatro professores. Estes professores trabalham comigo em uma renomada instituição de ensino de língua inglesa cuja abordagem seguida é a comunicativa. Como eu, esses professores lecionam neste curso livre há mais de 5 anos e possuem uma vasta experiência em dar aula particular de inglês. Para que suas identidades sejam preservadas, apresento-os aqui por meio que nomes fictícios. Eles são apresentados como: Antônio, Carolina, Célia e Regina.

Antônio, como supracitado, trabalha em uma instituição de ensino de inglês como L2 que segue a Abordagem Comunicativa. Porém, além de trabalhar nesta instituição, este docente leciona em um curso que segue as premissas do Método Audiolingual. Em relação ao ensino de inglês por meio de aula particular, este professor afirma que sua experiência com o ensino de inglês começou justamente por meio de aulas particulares. Antônio declara que tinha 18 anos quando começou a lecionar dessa maneira. Hoje, com 50 anos, acumula mais de 30 anos de experiência com aulas particulares de inglês como L2.

Em relação a sua formação acadêmica, Antônio fez Jornalismo em uma universidade privada no Rio de Janeiro. Este professor teve a sua formação como docente, em grande parte, por meio dos treinamentos oferecidos por essas duas instituições onde trabalha e através de sua prática, tanto ensinando grupos como alunos individualmente. Antônio é um ótimo exemplo de um professor que passou por treinamentos distintos, uma vez que as instituições onde trabalha seguem métodos/abordagens radicalmente diferentes.

Carolina, como o Antônio, trabalha em uma instituição que segue a Abordagem Comunicativa. Com efeito, Carolina trabalha nesta instituição há mais de 15 anos. Esta docente de 51 anos afirma ter 25 anos de experiência como professora de inglês como L2. De fato, esta professora começou a lecionar em uma empresa que oferecia aulas *one-to-one*[3]. Diferentemente em relação ao Antônio, Carolina é formada em Letras, Inglês-Português, por uma universidade pública no Rio de Janeiro. Logo, acredita-se que esta professora tenha sido exposta a uma gama maior de construtos teóricos em relação ao ensino e aprendizagem de L2 que o professor Antônio.

A terceira participante desta pesquisa, Célia, tem 33 anos e 15 anos de experiência como professora de inglês. Com efeito, como a professora Carolina, Célia começou a sua carreira dando aulas particulares. Célia atesta sempre ter trabalhado com a Abordagem Comunicativa. Em relação à formação acadêmica da docente, ela é formada em Letras, Inglês/Português, por uma universidade privada no Rio de Janeiro.

A quarta e última participante, Regina, tem 37 anos e 10 anos de experiência como professora de inglês ministrando aulas para turmas. Contudo, ela afirma possuir 5 anos de experiência com aulas particulares. Regina também declara que a Abordagem Comunicativa é a única com a qual trabalhou nas instituições onde lecionou. Quanto à formação acadêmica desta docente, Regina é formada em Letras, Inglês/Português, por uma universidade privada no Rio de Janeiro e especialista em Língua Inglesa também por uma universidade privada no Rio de Janeiro.

Esses docentes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes da feitura da entrevista semiestruturada. Com efeito, para que não houvesse o comprometimento das ponderações/narrativas dos professores a respeito das asserções apresentadas nessa pesquisa, não lhes foi informado o objetivo principal da pesquisa. Apenas lhes foi dito que era uma pesquisa sobre aulas particulares de inglês como L2.

Além desses quatro docentes supracitados, também participei do estudo. Mais precisamente, por meio da reflexão sobre o meu fazer e das ponderações a respeito das asserções, sou observadora-participante dessa pesquisa. Julguei tal postura pertinente, uma vez que me interessava produzir teoria a partir da minha prática. Corroboro com Freire (1995) quando afirma:

---

[3] Distingo aqui o termo "aulas individuais" (*one-to-one*) de "aulas particulares". Aulas individuais são aulas onde há somente o professor e o aluno. Essas aulas podem ser oferecidas por cursos livres. Quando assim é, o professor deve adotar o método ou abordagem proposto pelo curso e o material didático igualmente sugerido pelo mesmo. Aulas particulares são aulas onde o professor não está vinculado a nenhuma instituição de ensino. Consequentemente, este docente é livre para conduzir o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos de forma que melhor atenda às partes envolvidas.

> Para nós, a formação permanente das educadoras se fará, tanto quanto possamos, através, preponderantemente, da reflexão sobre a prática […] O diálogo se dará em torno da prática da professora. Falarão de seus problemas, de suas dificuldades e, na reflexão realizada sobre a prática de que falam, emergirá a teoria que iluminará a prática. A reflexão sobre a prática será o ponto central, mas não esgota o esforço formador. (FREIRE, 1995, p.39).

Por conseguinte, narrativas sobre a minha prática docente possibilitaram uma reflexão sobre as asserções apresentadas nessa pesquisa. Logo, por meio da análise das ponderações dos meus colegas de do exercício de me narrar pude refletir sobre a minha própria prática e assim fazendo fui capaz de teorizá-las.

2.3 **Técnicas de Pesquisa**

Duas técnicas de coleta de dados foram utilizadas. A primeira a ser escolhida foi a entrevista semiestruturada. Segundo Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada caracteriza-se por apresentar questionamentos básicos que servem de apoio às teorias e hipóteses ligadas ao tema da pesquisa. Esses questionamentos podem dar frutos a novas inquietações. E, citando esse teórico: “a entrevista semiestruturada favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”. Ela também auxilia a manutenção da presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações, uma vez que o foco principal seria colocado por ele.

Esta técnica foi escolhida, pois permite que os participantes da pesquisa expressem suas ideias mais livremente em comparação com um questionário fechado. E, como supracitado, mesmo havendo mais liberdade de expressão dos sujeitos da pesquisa, o pesquisador segue no controle, guiando os tópicos de acordo com o tema do estudo. Doze perguntas (vide quadro I) compõem esta entrevista semiestruturada e elas foram pensadas de acordo com os quatro problemas que norteiam a presente pesquisa.

A maioria dessas perguntas foram feitas aos participantes desse estudo. De fato, por ter sido uma entrevista semiestrutura, algumas perguntas não foram feitas. Todavia, sem nenhum prejuízo a verificação das asserções propostas nesta pesquisa. Essas perguntas foram divididas em quatro partes, divisão esta que contempla os critérios propostos por Daher (1998). Com

efeito, os encaminhamentos metodológicos propostos pela autora afirmam a necessidade de definir os objetivos, os problemas e as asserções que motivaram a feitura deste instrumento de coleta de dados. Não utilizo o termo "hipótese", pois como afirma Bortoni-Ricardo (2008), corroborando com Daher (idem): "Na pesquisa qualitativa, não se levantam hipóteses, como na pesquisa quantitativa, mas é aconselhável elaborar asserções que correspondam aos objetivos. A asserção é um enunciado afirmativo no qual o pesquisador antecipa os desvelamentos que a pesquisa poderá ter." (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 53).

Aprouve-me trabalhar com asserções, como previamente mencionado, pois trata-se de um estudo qualitativo, permitindo-me assim ter mais flexibilidade para averiguar as mesmas. Por fim, abaixo, encontra-se o quadro acima mencionado onde vê-se o roteiro usado para a elaboração da entrevista semiestruturada.

Quadro 1 – Roteiro da entrevista semiestruturada

	Objetivo	Problema	Asserção	Pergunta/Roteiro
Experiência do Professor	Verificar se o tempo de experiência teria alguma relação com as escolhas feitas pelos professores	Como o tempo de experiência influencia a prática docente?	Professores experientes tem uma postura de ensino e aprendizagem mais libertária (vide 1.8).	1) Há quanto tempo você é professor de inglês? 2) Há quanto tempo você trabalha com aulas particulares?
Opinião dos professores em relação à análise de necessidades do aluno	Verificar se os professores realizam algum tipo de análise de necessidades e como o fazem	Como os professores tomam consciência das necessidades dos seus alunos particulares?	Os professores fazem algum tipo de levantamento das necessidades dos seus alunos particulares.	3) O que você geralmente faz na primeira aula? Você faz algum tipo de levantamento de necessidades? 4) Quantos alunos você tem no momento? 5) Para que eles querem aprender inglês?
Opinião dos professores em relação ao emprego de métodos ou abordagens prescritas	Verificar se os professores empregam um método ou abordagem prescrita ou desenvolvem uma prática centrada no aluno	Os professores particulares adotam um método ou abordagem prescrita ou desenvolvem uma prática docente centrada no aluno?	Os professores particulares não seguem nenhum método ou abordagem prescrito. Os professores particulares são pós-metodológicos.	6) Você se concentra mais nos aspectos linguísticos ou comunicativos? 7) Você acredita seguir um método ou abordagem específica ou sente-se livre para tomar decisões baseadas nas necessidades dos seus alunos?

Opinião dos professores em relação ao material didático e formas de avaliação	Verificar se os professores adotam algum material didático específico e/ou criam o seu próprio material	Os professores adotam algum livro didático, utilizam materiais didáticos da internet e/ou criam seus próprios materiais?	Os professores adotam algum livro didático. Porém, adaptam este material de acordo com as necessidades dos seus alunos.	8) Você adota algum material didático? 9) Se o faz, sente-se livre para adaptá-lo? Por que (não)? 10) Você cria o seu próprio material? Por que (não)? 11) Você faz uso das novas tecnologias com seus alunos particulares? 12) Você faz algum tipo de avaliação/teste com os seus alunos? Por que (não)?

O primeiro problema ocupa-se do tempo de experiência docente e as duas perguntas relacionadas ao mesmo são: 1) Há quanto tempo você é professor de inglês e 2) Há quanto tempo você trabalha com aulas particulares? Essas questões foram feitas com o intuito de averiguar o tempo de experiência do professor e investigar se este tempo influencia sua prática docente. É dizer, verificar a asserção de que professores experientes têm uma postura de ensino e aprendizagem mais libertária (vide 1.8), ou seja, menos orientada por métodos ou abordagens prescritas.

O segundo problema está relacionado à maneira como os professores tomam consciência das necessidades dos seus alunos particulares. Para investigar tal questionamento, essas três perguntas foram feitas: 3) O que você geralmente faz na primeira aula? Você faz algum tipo de levantamento de necessidades? 4) Quantos alunos você tem no momento? 5) Para que eles querem aprender inglês? Através dessas questões, foi possível verificar a asserção de que os professores particulares participantes dessa pesquisa fazem algum tipo de levantamento das necessidades dos seus alunos particulares.

O terceiro problema funciona como base para investigar se os professores particulares adotam um método ou abordagem prescrita ou desenvolvem uma prática docente centrada no aluno. Para enquerir sobre tal questionamento, as seguintes perguntas foram feitas: 6) Você se concentra mais nos aspectos linguísticos ou comunicativos? 7) Você acredita seguir um método ou abordagem específica ou sente-se livre para tomar decisões baseadas nas necessidades dos seus alunos? A partir dessas duas perguntas foi possível averiguar a asserção de que os professores particulares não seguem nenhum método ou abordagem prescrita. Na verdade, acredito que esses professores são pós-metodológicos.

O quarto e último problema está ligado à escolha e/ou elaboração de materiais didáticos, ou seja, desejou-se investigar se os professores adotam algum livro didático,

utilizam materiais didáticos da internet e/ou criam seus próprios. Para tanto, cinco perguntas foram feitas, a saber: 8) Você adota algum material didático? 9) Se o faz, sente-se livre para adaptá-lo? Por que (não)? 10) Você cria o seu próprio material? Por que (não)? 11) Você faz uso das novas tecnologias com seus alunos particulares? 12) Você faz algum tipo de avaliação/teste com os seus alunos? Por que (não)? Essas questões foram utilizadas para investigar a asserção de que os professores adotam algum livro didático. Porém, quando o fazem, creio que eles o adaptam de acordo com as necessidades dos seus alunos.

Estas entrevistas foram realizadas em dezembro de 2018 em um curso de idiomas no Rio de Janeiro. Carolina foi a primeira docente a ser entrevistada e devido ao meu nervosismo, já que nunca havia conduzido uma entrevista antes, esqueci de fazer algumas perguntas. Embora estivesse com as questões em mãos, priorizei manter contato visual com a professora com intuito de deixá-la mais à vontade durante a feitura da entrevista. As perguntas que não foram feitas foram as seguintes: a sexta, a décima e a décima primeira (vide Quadro I). Contudo, como previamente mencionado, felizmente, este esquecimento não prejudicou a coleta de dados, pois as respostas dadas por esta docente atenderam ao que era necessário para a verificação das asserções feitas nesta pesquisa. Esta primeira entrevista deve a duração de três minutos e quarenta e cinco segundos.

A segunda docente a ser entrevistada foi a Regina. Com ela, já não havia tanto nervosismo. Por conseguinte, todas as perguntas foram feitas. Todavia, uma vez que a base de análise foram as asserções feitas, o foco não era em realizar todas as perguntas e sim me certificar de que as respostas dadas estavam relacionadas às asserções feitas. A entrevista teve a duração de seis minutos e quarenta e seis segundos. Célia foi a terceira professora a responder as perguntas da entrevista. Com efeito, durante a feitura desta entrevista estávamos muito confortáveis. Logo, a mesma fluiu de forma extremamente natural. Esta naturalidade fez com que a mesma tomasse mais tempo, tendo a duração de dez minutos e quarenta segundos. O quarto e último docente a ser entrevistado foi o professor Antônio. Como ocorreu com a professora Célia, a entrevista pareceu mais uma conversa, pois estávamos extremamente à vontade e felizes por termos a oportunidade de pensar sobre algo que amamos fazer: lecionar a língua inglesa por meio de aulas particulares.

A aplicação de uma entrevista semiestruturada me pareceu extremamente importante, pois possibilitou que os docentes participantes da pesquisa refletissem sobre como a experiência molda a sua prática. Igualmente, a entrevista permitiu que esses professores construíssem narrativas de si enquanto pensavam a respeito de como avaliam as necessidades dos seus alunos particulares, elegem o modo de ensiná-los e o material didático utilizado para

alcançar os objetivos dos seus alunos. Este instrumento de pesquisa mostrou-se suficiente para coletar os dados necessários para a feitura desse estudo.

Além da entrevista semiestruturada, utilizo a minha própria narrativa pessoal como insumo para essa pesquisa. Como supracitado (vide 2.1.2), está técnica é frequentemente utilizada na área da Educação. Logo, por se tratar de uma pesquisa feita por uma professora pesquisadora aprouve-me utilizar a minha própria vida pessoal e profissional como dado para esta pesquisa.

2.4 **Procedimento de Análise das Informações**

Como previamente mencionado, os dados dessa pesquisa foram gerados a partir de duas fontes de coleta, a saber: entrevista semiestruturada com os outros participantes da pesquisa e minha narrativa pessoal. Na verdade, a princípio havia pensado em realizar um grupo focal logo após a feitura das entrevistas. Todavia, em detrimento da falta de tempo, esta fonte de coleta não foi utilizada. Entretanto, como supracitado, tendo a crer que todos os dados necessários para a feitura de uma pesquisa qualitativa consistente foram gerados com a utilização dessas duas fontes de coleta.

Após entrevistar os participantes do presente estudo, suas respectivas respostas foram transcritas e a transcrição foi feita como sugere a Convenção de Transcrição de Bastos (2016), como observamos no seguinte quadro:

Quadro 2 – Convenção de Transcrição

...	pausa não medida
.	entonação descendente ou final de elocução
?	entonação ascendente
,	entonação de continuidade
-	parada súbita
=	elocuções contíguas, enunciados sem pausas entre elas
<u>sublinhado</u>	ênfase
MAIÚSCULA	fala em voz alta ou muita ênfase
: ou ::	alongamentos
[	início de sobreposição de falas

]	final de sobreposição de falas
( )	fala não compreendida
(palavra)	fala duvidosa
(( ))	comentário do analista, descrição de atividade não verbal
“palavra”	fala relatada

Fonte: BASTOS, 2016

Em seguida, analisei suas falas, observando se elas confirmavam ou negavam as asserções aqui propostas. Além da análise das ponderações feitas pelos meus colegas, fiz as minhas próprias ponderações sobre as asserções, uma vez que minha narrativa pessoal também foi insumo para esta pesquisa.

Em relação à análise dos dados, ressalta-se que esta pesquisa tem um caráter interpretativista. Por conseguinte, ela não objetivou em produzir generalizações a respeito do ensino e aprendizagem de inglês como L2 por meio de aulas particulares. De fato, objetivei refletir sobre a minha prática à luz das asserções dessa pesquisa por meio de uma narrativa pessoal enquanto analisava as ponderações dos meus colegas.

Além das narrativas dos meus colegas, por meio de uma narrativa pessoal, pondero as asserções dessa pesquisa. Com efeito, minhas ponderações inauguram todas as seções referentes às asserções. Isso se deu, pois ao analisar as falas dos meus colegas, de forma muito orgânica, fui levada a analisar/ponderar sobre a minha prática também.

Finalmente, observa-se as asserções propostas para presente estudo: 1) Professores experientes tem uma postura de ensino e aprendizagem mais libertária. 2) Os professores fazem algum tipo de levantamento das necessidades dos seus alunos particulares. 3) Os professores particulares são seguem nenhum método ou abordagem prescrita. Os professores particulares são pós-metodológicos. 4) Os professores adotam algum livro didático. Porém, adaptam este material de acordo com as necessidades dos seus alunos.

No próximo capítulo, encontram-se os resultados encontrados e comentários sobre eles. Além das narrativas pessoais dos professores entrevistados, há as minhas ponderações sobre as asserções, pois como previamente dito (vide Capítulo 2) o presente estudo é uma pesquisa-ação. Justamente por esta razão, aprouve-me refletir sobre a minha prática como professora particular de inglês como L2.

3 NOSSAS NARRATIVAS E PONDERAÇÕES

Como supracitado (vide 2.4), os dados coletados foram analisados com base nas asserções feitas. Com efeito, nesta parte da presente pesquisa, as quatro asserções são apresentadas com as respectivas percepções dos professores sobre elas. Igualmente, encontra-se nesta sessão as minhas ponderações sobre as mesmas e sobre as reflexões dos meus colegas participantes deste estudo.

3.1 **Primeira asserção: Professores experientes têm uma postura de ensino e aprendizagem mais libertária**

Como informado na Introdução desta pesquisa, comecei a trabalhar como *trainee teacher*[4] em um renomado curso de inglês para ter bolsa de estudo neste curso. Lá, é esperado que os professores sigam as premissas da Abordagem Comunicativa. Logo, nesta instituição, fiz uma série de treinamentos para aprender a lecionar de forma que fosse condizente com esta abordagem.

Depois de ser promovida ao cargo de professora e anos passar seguindo esta abordagem fielmente, permiti-me questionar algumas práticas ali propostas. Com efeito, comecei a me questionar sobre a aversão de muitos professores e alunos ao uso do português durante as aulas. Questionava-me até que ponto essa aversão não era uma simples herança do que foi primeiramente "pregado" pelo Método Direto e mais tarde também adotado pelo Audiolingual. Com efeito, sentia-me fracassando como professora de inglês todas as vezes que recorria ao português, língua materna minha e de meus alunos.

De forma quase que subversiva, depois de anos em sala de aula, começo a permitir-me fazer mudanças que visam maximizar as oportunidades de ensino-aprendizagem nas minhas aulas. Ou seja, seguir as premissas da Abordagem Comunicativa não é mais o objetivo final da aula e sim adotar procedimentos que melhorem as chances de aprendizado dos meus alunos e potencializem a relevância das aulas de inglês em suas vidas.

---

[4] Nesta instituição, a função do *trainee teacher* é dar aula de apoio/reforço para os alunos que encontram dificuldade em seguir o conteúdo apresentado nas aulas.

Todavia, há limites para esta “subversão” nesta instituição de ensino de inglês como L2, pois há três elementos que “aprisionam” as minhas escolhas, a saber: o conteúdo programático, o livro didático e a prova. É dizer, para aumentar as chances de aprovação desse aluno no referido curso é preciso que eu cubra diligentemente o conteúdo proposto, use o livro didático indicado pela instituição e prepare os meus alunos para a prova por meio de exercícios de revisão que foquem no conteúdo da mesma.

Como observa-se, por mais que a minha prática em sala de aula tenda para uma postura mais libertária devido ao meu tempo de docência e desejo de atender às necessidades dos meus alunos, vejo-me de mãos atadas em relação ao conteúdo a ser dado e como esse conteúdo será avaliado. Além disso, não há espaço para a feitura de uma avaliação das necessidades reais do aluno. Ou seja, para que ele precisa aprender inglês e em que contexto o idioma será usado. Logo, percebo que somente na aula particular sou capaz de ter uma postura de ensino efetivamente mais libertária. Neste formato de ensino e aprendizagem, sou totalmente livre para escolher absolutamente tudo que acredito ser o melhor para o aprendiz em questão. Do modo de ensinar, passando pelo o que vai ser ensinado até que material didático é adotado para alcançar os objetivos destes discentes.

Os quatro professores que participaram desta pesquisa confirmaram esta primeira asserção. Com efeito, a professora Regina leciona a língua inglesa há 10 anos e possui 5 anos de experiência com aulas particulares. Sobre a relação entre o tempo de docência e uma prática mais libertária, a docente afirmou o seguinte:

> *hoje em dia eu me sinto cada vez mais a vontade de usar o que o aluno precisa [sim] cada vez mais [uhum] então, é, eu acho que (talvez) por trabalhar muitos anos com o método comunicativo [uhum] eu tenho alguns vícios comunicativos, eu faço o que eu venho praticando há tanto ano, tantos anos [uhum] mas cada vez mais eu me sinto, (acho que) cada ano que passa eu me sinto mais a vontade de “não, vou fazer desse jeito*
>
> (Regina, p. 74)

Como eu, a professora Regina vê-se cada vez mais autorizada a usar o que o aluno precisa. Esta libertação, ainda segundo a docente, vem com o tempo, uma vez que o contínuo uso de um Método ou abordagem, neste caso a Abordagem Comunicativa, levou-a a perceber os limites dessa abordagem. Como Prahbu (1990), Regina questiona-se sobre a existência do Método ideal preferindo adotar uma prática baseada nas necessidades dos seus alunos particulares ao invés da obrigatoriedade de seguir um conjunto fechado de procedimentos e estraté-

gias elaborados por teóricos europeus ou norte-americanos, distantes da realidade do processo de ensino e aprendizagem em questão.

Ao observarmos a resposta da professora Carolina, percebemos mais um exemplo da confirmação da primeira asserção quando a docente afirma que:

> *Ah, eu acho que é uma mistura de um... de um... de tudo porque a gente conversa bastante... que a gente já conversou num outro momento, antigamente eu era assim, bem aversa à tradução [uhum] hoje em dia tem momentos que eu traduzo pra ficar mais claro pro aluno, pra não perder... sei lá, uma coisa que vai criar uma frustração pra ele, meio que facilita um pouco se a palavra é difícil, abstrata [uhum]*
> (Carolina, p. 86)

Como eu, com o tempo de docência, a professora Carolina se sente mais autorizada a usar a língua materna. Com efeito, em um contexto onde docente e discente compartilham a mesma L1 não faz o menor sentido não lançar mão deste idioma para atingir os objetivos de ensino e aprendizagem de forma mais rápida e eficaz.

Quanto ao professor Antônio e a professora Célia, os dois confirmaram essa asserção ao falarem sobre suas posturas em relação aos Métodos e abordagens prescritas. Em outras palavras, ao narrarem suas razões para não seguirem somente um Método ou uma abordagem engessada, eles docentes afirmam a importância dos anos de experiência na hora de decidir suas práticas docentes. Trechos de suas narrativas a respeito disso são apresentados na terceira asserção.

Finalmente, observo na minha prática docente que além de agilizar o processo de ensino e aprendizagem, o uso da L1 tende a ajudar os alunos a deixarem o medo e a ansiedade de lado. Como afirma Krashen (1985) com a hipótese do filtro afetivo, o professor deve atuar como um mediador, promovendo ações para que o estudante se sinta mais à vontade em sala de aula. Logo, depois de anos evitando a tradução para melhor seguir premissas sugeridas por Métodos e abordagens prescritos, hoje recorro a mesma sempre que percebo que esta prática beneficia o processo de ensino e aprendizagem em questão. Por conseguinte, tendo a crer que o tempo nos autoriza a tomar decisões baseadas no contexto de ensino e aprendizagem que nos encontramos.

3.2 **Segunda asserção: Os professores fazem algum tipo de levantamento das necessidades dos seus alunos particulares.**

Lembro-me do meu primeiro aluno particular. Ainda muito submissa ao modelo de ensino e aprendizagem do curso de inglês onde trabalhava/trabalho, acreditei que seria uma boa ideia fazer com esse aluno exatamente o que fazia no curso: seguir uma abordagem prescrita, adotar um livro didático seguindo-o fielmente e aplicar um teste ao final de cada unidade dele. Todavia, esse aluno esperava mais de mim. Este discente queria um professor particular que fosse capaz de identificar as suas necessidades e em seguida planejar aulas baseadas nelas.

Esta nova demanda me fez rever um construto teórico que havia estudado na época da graduação chamado *English for Specific Purposes - ESP*. Como dito previamente (vide 1.7), no Brasil, esta abordagem de ensino de L2 é conhecida como Línguas para Fins Específicos (LINFE). O LINFE ocupa-se das razões que o aluno tem para aprender uma L2. Segundo Hutchinson e Waters (1987). Essas razões estão relacionadas ao próprio aprendiz, à linguagem necessária para a aprendizagem e ao contexto de aprendizagem. "Diga-me para que você precisa de inglês e eu te direi que inglês você precisa" (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 8)[5] sintetiza bem a filosofia por trás do LINFE.

Por conseguinte, para identificar as necessidades desse meu primeiro aluno particular usei duas formas de coletas de dados. Fiz uma entrevista onde procurei entender para que ele queria aprender inglês e apliquei um teste de nivelamento para identificar suas necessidades linguísticas. Penso que a realização de uma entrevista é extremamente importante, pois através da mesma o discente tem chance de conversar mais livremente com o professor e explicar para que precisa aprender a L2.

Igualmente importante é a realização de um teste de nivelamento, pois através do mesmo o professor pode diagnosticar as lacunas do aluno. Uma vez ciente do que o aluno sabe e o que ainda precisa aprender, o docente pode preparar aulas totalmente relevantes para o aluno. Estas aulas se tornam ainda mais pertinentes quando o docente leva em consideração as razões pelas quais o aluno precisa aprender a L2 e o contexto em que ela será utilizada.

Por exemplo, tenho uma aluna particular que estuda comigo há mais de 4 anos. Durante a feitura da primeira entrevista, ela me informou que era secretária executiva e

[5] "Tell me what you need English for and I will tell you the English that you need." (tradução nossa).

precisava de inglês para escrever e-mails e atender ligações em inglês. Ao aplicar o teste de nivelamento, constatei que ela tinha um nível quase intermediário de conhecimento da língua inglesa. Por conseguinte, resolvi planejar suas aulas focadas nos e-mails profissionais dela e nos conteúdos frequentemente abordados nas chamadas telefônicas que essa discente frequentemente recebe. Por meio desse material, os aspectos linguísticos são trabalhados com o intuito de reduzir as lacunas entre o que ela já sabe o que ainda carece aprender.

Além desse primeiro diagnóstico, outras análises de necessidades permeiam o processo de ensino e aprendizagem que se dá nas minhas aulas particulares. Com efeito, constantemente reavalio as necessidades dos meus alunos e eles, seus desejos. Com o tempo de aula particular, lacunas iniciais são minimizadas ou completamente sanadas. Por outro lado, frequentemente outras necessidades, desejos e lacunas surgem. Por exemplo, o aluno pode mudar de emprego ou ser promovido e com isso passar a ter outras atribuições.

Depois de anos lecionando inglês como L2 no contexto de aulas particulares, percebo que a análise de necessidades é o coração da aula particular. Por conta disso, sempre uso a primeira aula para ouvir o que o aluno quer, uma vez que entender em que contexto(s) a língua inglesa será utilizada é fundamental. Além dessa entrevista, aplico um teste de nivelamento ainda na primeira aula. Há na internet testes de nivelamento para alunos básicos, intermediários e avançados. Sempre utilizo testes produzidos por renomadas instituições de ensino de inglês como L2. Algo que a experiência me ensinou é sempre levar um teste do nível abaixo do que o aluno diz ser. Fazendo assim, evita-se frustrações e/ou qualquer tipo de mal-estar/desânimo logo na primeira aula.

Em relação aos meus colegas participantes desta pesquisa, observei que esses docentes também lançam mão da análise de necessidades. Com efeito, para verificar esta asserção, os fiz a seguinte pergunta: O que você geralmente faz na primeira aula? Em resposta a tal pergunta, a professora Regina respondeu que:

> *em geral, é quando ele entra em contato comigo por e-mail ou por telefone, eu já converso um pouquinho pra saber, antes de eu chegar na aula, saber mais ou menos o que que:: o que esperar [uhum] e aí eu geralmente levo algum tipo de material já porque eu gosto de apresentar o livro que a gente pode trabalhar, as possibilidades [uhum] mesmo que o aluno "teja", esteja num nível que não seja o que eu achava que era [uhum] por exemplo, se eu for trabalhar com o New English File [uhum] (eu sei) eu vou mostrar porque geralmente o livro é mais ou menos, né [uhum] da mesma forma [uhum, sim] tem uma ordem ali [uhum] do que fazer, como fazer, pra onde ir [uhum] então em geral eu apresento o material e confirmo o nível [uhum] e se*

> *for realmente um beginner, beginner, as vezes eu já levo alguma coisa, a gente, como é um aluno só, a gente divide o livro, a gente já começa a fazer algum coisa*
>
> (Regina, p. 73)

Observo na resposta da professora Regina um certo apego ao material didático. Pondero que isso ocorra porque, como a docente sinaliza, este material funciona como uma âncora. Ou seja, ele estruturaria o conteúdo a ser ensinado. Ainda por meio desta resposta, percebo o interesse dessa professora na identificação das necessidades linguísticas do aluno. Contudo, questiono-me se outros aspectos são levados em consideração também, como o estilo de aprendizagem do aluno e o contexto no qual a L2 será utilizada.

Pondero se a prática de levar um livro e sugeri-lo ao aluno na primeira aula é algo baseada nas necessidades do discente ou uma forma de tornar o processo de ensino e aprendizagem por meio de aulas particulares mais simples para a professora. Em outras palavras, fazer uma entrevista focada integralmente no que o aluno precisa aprender e como gosta de fazê-lo é um grande risco, pois uma vez informado sobre o que o aluno quer, o docente precisa tentar proporcionar a experiência de aprendizado que ele anseia. De fato, fazer exatamente o que cada aluno necessita tende a demandar muito tempo. E, frequentemente, devido à baixa remuneração do docente, tendemos a trabalhar muitas horas para conseguirmos ter uma renda razoável. Logo, desprender horas no preparo de materiais exclusivos para cada aluno é algo que nem todos os docentes podem fazer. Ainda sobre a segunda asserção, o professor Antônio afirmou que:

> *quero ter, ver qual vai ser o meu rapport com ele. Saber o que ele faz da vida, saber para quê que ele quer estudar inglês, se é simplesmente um capricho ou se é realmente uma necessidade e por aí vai*
> *eu... uhm... eu sou um professor muito intuitivo [sim] então eu não tenho exatamente, eu não sou, talvez pra tudo na vida eu não tenho assim, métodos [uhum] pra bem, pra mal ou pra bem [uhum] mas então assim, claro que na minha cabeça eu sei que eu tenho que nivelar o aluno [uhum] pra saber a capacidade linguística e a necessidade linguística dele, mas eu tenho, como eu te falei, assim em mente a primeira coisa é saber que tipo de aluno ele é [entendo], e eu tento falar em inglês com ele já logo na primeira aula (isso tudo feito em inglês) a não ser que ele seja um real beginner [uhum] se não for esse o caso, vou fazendo isso... vou tateando em inglês e já vou daí, evidentemente, tirando uma noção de que nível ele tem de inglês [entendo] se isso não for suficiente, muitas vezes não é, aí na segunda aula eu tento aplicar algum tipo de nível, algum tipo de teste de nivelamento [uhum] pelo menos*

(Antônio, p. 76-77)

Assim como eu, na primeira aula com um aluno particular, o professor Antônio conversa com este aprendiz. Nesta conversa, o docente procura estabelecer *rapport* com este aluno. Em outras palavras, o professor Antônio procura firmar um bom relacionamento com este discente. Esta busca me parece extremamente pertinente, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem de uma L2 é amplamente facilitado se o aprendiz se sente calmo e relaxado durante as aulas. E, como mencionado na primeira asserção, aqui também se aplica a hipótese do filtro afetivo de Krashen (1985): alunos e professores que possuem um bom relacionamento tendem a desfrutar das aulas e não encarar as mesmas como uma penosa obrigação.

Em relação à identificação das necessidades do aluno, a professora Regina foca mais em entender para que o aluno deseja estudar a língua inglesa e o que ele procura exatamente e a docente tende a fazer essa avaliação por meio de uma conversa. Contudo, quando necessário, como o professor Antônio, ela aplica um teste de nivelamento na segunda aula com o intuito de melhor precisar o nível do aluno.

Pela resposta do professor Antônio, percebo que ele procura identificar exatamente que inglês o aluno quer para assim dizer com precisão que inglês este discente precisa. Na verdade, mais que dizer, desenvolver uma prática baseada nas necessidades deste aluno. A mesma averiguação das necessidades dos alunos e feita pela professora Célia. Isso se evidencia quando ela diz:

> *eu sempre converso com o aluno, faço um needs analysis [uhum] com o aluno, é... eu tento deixar, tipo, geralmente a primeira aula é 1h de aula [uhum] então eu tento deixar os primeiros 30" pra o aluno me falar onde ele já estudou [uhum] quais foram as experiências dele, eu gosto muito de saber o que que ele fez antes e que funcionou, o que que ele gostava das aulas que ele tinha antes, seja de curso, seja de aula particular, é... as frustrações também [uhum] as expectativas, os objetivos [sim] é, eu sei quando a gente faz needs analysis a gente se (preocupa) muito assim, o que que você precisa, o que que eu posso te ensinar [uhum] mas eu gosto muito de saber o que que aconteceu antes com aquele aluno pra ele ter chegado naquele momento de querer fazer aula particular? [uhum] então eu sempre pergunto assim "ah, aonde você estudou? o que que você gostava daquelas aulas que você fazia [uhum] o que funcionava [uhum] o que que você não gostava [uhum] quando ele fala "ah, já passei por vários cursos, eu sempre pergunto qual que ele se identificou mais pra eu ver qual o tipo de metodologia funciona mais [uhum] e na segunda parte da*

> *aula, é... a partir do que ele me falou, eu penso e vou trabalhando junto pra escolher o material, é.. pra dizer como eu trabalho também [uhum] é... quando um aluno chega a você pedindo aula particular [uhum] ele quer que seja uma coisa customizada para ele, né [uhum] então eu converso muito sobre isso, porque assim, tem a parte da customização sim, mas a gente sabe o que que a gente "tá" fazendo [uhum] eu Também deixo isso muito claro e começo a traçar ali um... um plano de trabalho [uhum] com ele, sabe [sim] pra alinhar as expectativas do que eu posso oferecer e o que ele espera de mim [entendo]*
>
> (Célia, p. 80-81)

Identifico na fala da professora Célia um enorme desejo de identificar as necessidades e os anseios do aluno. E, além do desejo de identificar tais necessidades e anseios, percebo também que a docente anseia por descobrir o estilo de aprendizagem do discente. Munida destas informações, esta professora pode desenvolver uma prática que melhor combine com o aluno. Célia comenta algo extremamente importante: a customização das aulas particulares. É dizer, aprendizes de uma L2 tendem a procurar um professor particular quando desejam aprender este idioma da forma mais adequada para eles, tendo aulas planejadas de acordo com as suas necessidades comunicativas e linguísticas. Todavia, Célia também afirma que esta customização é feita de acordo com o que ela pode fazer e acredita que será apropriado para o aluno.

3.3 **Terceira asserção: os professores não seguem nenhum Método ou abordagem prescrita. Os professores particulares são pós-metodológicos.**

Como dito na Introdução desta pesquisa, comecei a dar aula de inglês como *trainee teacher* em uma renomada instituição de ensino da língua inglesa. Antes desta experiência, minha única referência de ensino e aprendizagem de inglês como L2 era como houvera aprendido este idioma. Lembranças das minhas aulas no ensino fundamental e médio vinham à memória. Sobretudo, recordava-me das minhas aulas de inglês no CLC. Por conseguinte, por mais que quisesse seguir fielmente a abordagem proposta pelo curso onde era estagiária, crenças internalizadas me levavam a fazer certas escolhas (conscientes e inconscientes) em relação ao ensino da língua inglesa.

Recordo-me que assim que comecei a trabalhar como *trainee teacher* não gostava de apresentar e/ou explicar tópicos gramaticais de forma dedutiva, pois durante o treinamento deste curso foi ensinada que a melhor maneira de fazê-lo seria lançando mão da abordagem indutiva, onde espera-se que os alunos sejam capazes de aprender o conteúdo ensinado por meio de inferências. Entretanto, frequentemente os alunos tinham dificuldade de entender o conteúdo gramatical apresentado dessa maneira. Logo, para otimizar o processo de ensino e aprendizagem em questão, usava a abordagem dedutiva quando era necessário. Com efeito, após refletir a respeito dessas suas abordagens de ensino de conteúdos gramaticais, me dei conta de que a forma dedutiva era mais usada no passado. Logo, muitos dos meus alunos adultos se sentiam/sentem muito mais confortáveis e seguros com ela.

Deixo de ser *trainee teacher* e passo a ser professora desta instituição. Com o passar dos anos, sinto-me mais segura e confortável em questionar os limites da Abordagem Comunicativa. Todavia, ainda crendo que essa abordagem era a melhor para aprender e ensinar inglês como L2. Com efeito, houve momentos em que acreditei que quem não aprendia inglês por meio da mesma não iria aprender este idioma de jeito algum. Ignorava os diferentes estilos de aprendizagem e as distintas formas de compreender a natureza da linguagem.

Entretanto, uma coisa eu nunca ignorei: as necessidades dos meus alunos. Sempre que percebia que os meus discentes não estavam entendendo um dado tópico, procurava diferentes maneiras de ensiná-lo. Maneiras essas que podiam estar de acordo com as premissas da Abordagem Comunicativa ou não. De fato, minha postura de priorizar meus alunos e suas necessidades me levou a me ocupar menos em seguir um Método ou abordagem prescrita e a criar métodos (vide 1.1) que atendessem às necessidades dos meus alunos. Mais tarde, conheci o Pós-método (vide 1.6) e me apaixonei por ele, uma vez que já era uma professora pós-metodológica sem saber. Com efeito, o casamento do LINFE (vide 1.7) com o Pós-método me autorizou a seguir criando a minha própria prática docente e a teorizá-la.

Com efeito, no curso onde leciono, procuro sempre colocar os aprendizes no centro do processo de ensino e aprendizagem do inglês. Todavia, não é possível exercer uma prática totalmente focada no aluno se não há espaço para ouvir as suas necessidades e/ou selecionar conteúdos e materiais que as atendam. Somente na aula particular consigo desenvolver uma prática totalmente centrada no aprendiz. Assim, uma vez livre da imposição real ou subjetiva de seguir um Método ou abordagem prescrita e munida de anos de experiência docente, vejo-me desenvolvendo aulas cada vez mais relevantes para o aluno.

De fato, as aulas particulares me deram a oportunidade de desenvolver uma prática completamente focada no aluno e o estudo dos Métodos e consequentemente a compreensão dos seus respectivos limites me fizeram entender que ensinar uma língua estrangeira de forma eficaz vai muito além de seguir construtos teóricos rígidos e por muitas vezes distantes da realidade e demandas dos aprendizes. A título de ilustração, cito o caso de uma aluna particular que estuda comigo há anos. Com esta discente, preciso compreender a linguagem como instrumento de comunicação, uma vez que ela precisa utilizar a forma correta do inglês, ou seja, a norma culta, e como forma de interação, pois o contexto de uso do idioma não pode ser ignorado. Diante disso, exercícios bem estruturalistas são utilizados bem como atividades mais focadas em aspectos situacionais.

Como visto, a questão do tempo e o desenvolvimento de uma prática mais libertária foi abordado na primeira asserção. Nesta terceira, onde o foco é confirmar ou não a crença de que os professores participantes dessa pesquisa não seguem nenhum Método ou abordagem prescrita, observamos os comentários desses docentes sobre esta asserção. Com efeito, ao observarmos as ponderações do professor Antônio, vemos que ele admite seguir uma "determinada metodologia" quando ele diz:

> *sim, eu sinto que eu sigo uma determinada metodologia [sim] então a resposta é sim, eu sigo um determinado método que seria mais pro communicative approach [entendo] uh... enfim, e o que tudo isso*
> (Antônio, p. 77)

Essa "determinada metodologia" é posteriormente explicada quando este docente afirma que:

> *eu, veja bem, eu assim, na maior parte da minha carreira, é... eu comecei dando aula, como eu te falei, com aula particular, eu sou uma cria [uhum] do método uh... do CCAA [uhum] né, e depois disso, ainda me formando no CCAA eu comecei com as aulas particulares e em seguida, muito novinho ainda, com vinte e poucos anos eu comecei a dar aulas no Brasas [uhum] e assim foi durante muitos anos [sim] eu tive uma história um pouco de idas e vindas com o Brasas mas foram no total 15 anos de Brasas [uhum] a questão da herança que você falou [sim] lógico, assim, foi muito forte pra mim [uhum] eu acho que contribuiu demais numa questão de uma formação de uma persona, digamos assim [uhum] (Risos) [risos] como professor [sim] uh....além de talvez trazer já comigo um certo carisma e o brasas acho meio que aperfeiçoou isso [uhum] e claro, então, e aí nos últimos anos estou aqui na Cultura Inglesa [uhum] então, eu tento juntar isso tudo, e tento fazer uma aula eclética [uhum] eu acho que*

> *isso é assim, muito importante, tem dado muito certo, no sucesso das minhas aulas e parece que os alunos, é... percebem [uhum] que talvez até que instintivamente também, eles percebem que eu tenho essa versatilidade [uhum] eu sei abordar as necessidades deles, eles costumam me falar "ah, eu gostei muito do seu método" [uhum] "o seu método, o seu método" e eu fico pensando "o que que ele deve entender como meu método"? [uhum, uhum] risos "não porque você é muito bom" enfim, eu me sinto lisonjeado e tal mas é... enfim, eu... apesar dos 15 anos de Brasas, eu percebo que eu estou cada vez mais, me distanciando daquele [uhum] uh.. daquele caminho, daquele metodologia mas de vez em quando eu ainda lanço mão, quando eu sinto que é uma necessidade muito grande, uma dificuldade muito grande num determinado ponto gramatical, determinada coisa, ali, questão linguística, aí eu... eu laço mão de drillar [uhum] mas já não faço com aquela intensidade que a escola, a instituição lá demandava*
> (Antônio, p. 78)

O depoimento do professor Antônio exemplifica com precisão a ideia que motivou este trabalho: pensar a respeito de uma prática docente baseada nas necessidades do aluno e que é moldada para atendê-las. De fato, quando esse docente reflete sobre a influência que os Métodos e abordagens tem sobre a sua prática e o reconhecimento dos seus alunos a respeito da eficácia seu método (vide 1.1), percebo que, como eu, este professor desenvolve uma forma de ensinar pós-metodológica, onde o aprendiz encontra-se no centro do processo de ensino e aprendizagem da L2. Além da uma vasta experiência com o Audiolingual e o Comunicativo e o tempo de docência, Antônio se preocupa em proporcionar experiências pedagógicas que são relevantes para o aluno. Como eu acredito ser, este docente parece ser igualmente capaz de compreender as diferentes visões de língua e aplicá-las às diferentes necessidades dos seus aprendizes.

Percebemos também na fala da professora Célia uma prática docente totalmente baseada nas necessidades dos alunos. Em outras palavras, como o professor Antônio, tendo a crer que essa docente desenvolve o seu próprio método para assim proporcionar aulas relevantes para os seus alunos particulares. Seu conhecimento e experiência com os Métodos e Abordagens prescritos servem como fonte para a produção de uma prática docente totalmente focado no aluno particular em questão. Essa minha ponderação surge ao analisar a seguinte fala dessa docente:

> *eu... [sim] completamente, eu moldo de acordo com a necessidade do aluno [uhum] tem aluno que nunca fez um "drill" na vida comigo [sim] e tem aluno que eu faço muito drill, tem aluno que eu nunca pedi pra ler em voz alta, tem aluno que absolutamente 100% dos*

> *exercícios eu acabo e falo assim "tá, agora lê pra mim" e o cara pratica a pronuncia ou qualquer coisa [uhum] então, é... mais uma coisa da aula particular [uhum] é você pegar o que você considera melhor de cada (aspecto), melhor aspecto de cada metodologia [sim] pra poder atingir esse aluno, pra poder atender o que que aquele aluno precisa [uhum] eu não acredito que tenha uma metodologia perfeita [uhum] eu acho sim que existem boas metodologias, principalmente o Communicative Approach, (de várias) abordagens né [sim] (não é) metodologia [sim] mas eu acho sim que o Communicative Approach seria hoje o... o... o mais trabalhado [uhum] o mais desenvolvido né [uhum] o mais developed [uhum] do que a gente tem de metodologia mas isso não faz que eu descarte, por exemplo, o Audiolingual Method [uhum] eu acho que é necessário, a coisa da repetição, apesar de ser muito (mentalizada) enfim, pelo histórico todo, eu não levo uma aula toda no Audiolingual Method [uhum] porque eu acho que está um pouco defasado [uhum] mas se eu precisar entrar em tradução [uhum] eu vou entrar em tradução, se eu precisar fazer repetição, eu vou fazer [uhum], se eu precisar... é... ah... eu diria que a base é o Communicative Approach [uhum] mas eu não me restrinjo a ela [sim] eu sei que o Communicative Approach, por exemplo, não pede que o aluno leia em voz alta [uhum] não estou nem aí [sim] se eu... eu tenho uma aluna que tem MUITO problema de pronuncia, eu vou pedir pra que ela leia em voz alta todas as oportunidades que eu tiver porque é a chance que eu tenho de corrigir a pronuncia dela [sim] então, não existe uma metodologia que seja perfeita [sei] existe abordagens que você vai aplicar com cada aluno em cada situação e pra cada necessidade também né [uhum] então cada aluno tem uma realidade diferente [sei] eu foco muito na expectativa do aluno [sim] que procura aula particular, ele... ele só se dispõe a pagar mais [uhum] por uma série de motivos [uhum] a questão do tempo, disponibilidade, (assim) mas acho que mais do que isso [uhum] e a coisa do eu vou ter uma pessoa atingindo o que eu preciso que seja atingido, diferente de uma turma que o professor tem que cumprir aquela lição naquele dia, acabou, pá, vai pra outra você tendo dúvida ou não. Então, tem muita coisa de... de... é... é entregar ao aluno [uhbum] o que ele espera que você entregue [uhum] para que ele não precise parar de estudar né [exatamente] então eu pego um pouco de cada metodologia*
>
> (Célia, p. 82-83)

Observei que tanto o professor Antônio quanto a professora Célia utilizam os termos "método" e "metodologia" como se sinônimos fossem. Entretanto, uma esta pesquisa, cabe-nos inferir que quando eles usam a palavra metodologia em suas narrativas ela de fato significa um Método ou uma abordagem prescrita.

Concluindo as ponderações sobre a terceira asserção, observo que a fala da professora Célia resume bem a prática docente dos professores participantes dessa pesquisa. Em outras

palavras, por termos anos de experiência docente e conhecimento a respeito dos diversos Métodos e abordagens de ensino de língua, somos capazes de desenvolver a nossa própria prática, o nosso próprio método. Esse modo de ensinar é pensado a partir das necessidades do nosso aluno. Logo, a análise de necessidades dos nossos alunos particulares é fundamental, pois entender o que eles precisam é garantir que o processo de ensino e aprendizagem do inglês seja relevante para eles.

Desenvolver uma prática totalmente centrada no aluno, levando em consideração suas necessidades é o que os professores participantes dessa pesquisa e eu procuramos fazer. Com efeito, o conhecimento de construtos teóricos como LINFE e o Pós-método pode verdadeiramente auxiliar o docente no processo de desenvolver uma prática pedagógica condizente com as particularidades de cada discente. Além disso, refletir sobre onde o aprendiz vive, suas crenças ideológicas e identidade faz-se necessário, pois somos todos frutos de processos históricos que não podem ser deixados fora da sala de aula.

3.4 **Quarta asserção: os professores adotam algum livro didático. Porém, adaptam este material de acordo com as necessidades dos seus alunos.**

Como previamente mencionado (vide 1.10), a escolha do livro didático está diretamente relacionada às necessidades do aluno. Entretanto, essa escolha também está ligada ao professor, pois nós, docentes, tendemos a optar por trabalhar com um material que nos pareça interessante e/ou produtivo. Um outro motivo extremamente importante em relação à adoção de um livro didático é o preço dele. Em outras palavras, os professores particulares que participaram dessa pesquisa levam em consideração o valor do livro e o acesso ao áudio das atividades contidas nele. Com efeito, há livros que o docente precisa comprar o CD separadamente. Por conseguinte, o uso desse material pode acabar ficando inviável, uma vez que ele geralmente é importado e caro. Por exemplo, há livros que custam 200 reais e o CD custa o mesmo valor. Por conseguinte, é extremamente custoso empreender 400 reais na compra de um livro didático para cada aluno particular.

Felizmente, além dos livros físicos, é possível encontrar ótimos livros em formato digital. De fato, um livro que me foi recomendado por alguns experientes professores particulares e gosto muito de trabalhar com ele é o *New English File*, da Oxford University Press. Há versões desse material para alunos iniciantes, intermediários e avançados. Os livros

dessa série e seus respectivos áudios são facilmente encontrados online. Contudo, como todos os livros, é preciso que o professor particular faça as adaptações necessários do conteúdo para atender às necessidades dos seus alunos.

Além do *New English File* e das adaptações que faço deste material, utilizo atividades complementares que encontro na internet. Com efeito, frequentemente recorro aos sites BBC Learning English, Engvid e Cambridge English. Nesses sites, encontro exercícios que enriquecem as aulas e atividades que são recomendadas para serem feitas em casa. Julgo extremamente importante recomendar esses sites para os meus alunos com o intuito de ajudá-los a serem mais autônomos no processo de aprendizado do inglês.

Neste semestre, tenho 7 alunos particulares. Alex e Osmar estudam comigo para auxiliá-los no aprendizado do conteúdo ensinado na escola. Logo, não adoto um livro didático com eles, utilizo as atividades complementares sugeridas pelo site da escola, exercícios da BBC Learning English e Cambridge English. Jonh, está se preparando para um exame de Cambridge chamado *C1 Advanced.* Consequentemente, utilizo o material produzido pela Cambridge Press para auxiliar na preparação para esta prova e atividades complementares dos sites supracitados. Claire é secretária executiva e precisa atender ligações telefônicas e redigir e-mails em inglês. Por conta das necessidades bem específicas dessa aluna, optei por não adotar um livro didático. Utilizamos como insumo linguístico os e-mails que ela recebe e a partir dos mesmos desenvolvo as aulas dela. Além disso, recomendo vídeo aulas do Youtube sobre estruturas linguísticas que podem ser usadas em ligações telefônicas. Já com o Peter e o José, utilizo o *New English File Intermediate,* adaptando esse material de acordo com as necessidades específicas de cada um deles. Peter tem muita dificuldade para pronunciar algumas palavras. Por conseguinte, sempre fazemos atividades extras de pronúncia. Já José, possui uma grande limitação para compreender exercícios de compreensão auditiva. Por conta disso, sempre praticamos um pouco mais essa habilidade.

Como previamente dito, tendo a adotar um livro didático. Todavia, sempre faço adaptações de acordo com as necessidades dos meus alunos particulares. Há casos, no entanto, que as necessidades são tão específicas de uma dada função ou realidade do aluno, que faz mais sentido coletar insumos linguísticos desse contexto particular que utilizar um livro didático. Com efeito, os professores que participaram dessa pesquisa confirmam esta quarta asserção. Além de confirmaram esta asserção, como eu, a professora Célia leva em consideração aspectos financeiros na hora da escolha do livro didático. Sobre isso, a docente profere:

> *...hoje eu tenho optado pelo Top Notch da Longman Pearson né que agora é Pearson, não é mais Longman porque eles oferecem o áudio gratuitamente [uhm] no site [sim] hoje uma grande dificuldade que a gente tem, pelo menos eu sinto isso né, é a questão do áudio [sim] porque você compra um livro de 200 reais [uhum] e você ainda tem que comprar mais o áudio de 200 reais, o aluno não quer comprar, eu não tenho condições de comprar um áudio para cada aluno que eu dou aula [sim] então o Top Notch pra mim não é o melhor livro [uhum] mas o custo-benefício de ser livro bom [uhum] com a questão do áudio disponível é o que me atende [entendo] então eu curto bastante o Top Notch*
>
> (Célia, p. 82)

Em relação ao uso de um livro didático nas aulas particulares e a adaptação do mesmo, a professora Célia afirma que:

> *...não existe um livro hoje que seja perfeito [sim] não existe um livro que a gente possa seguir como uma bíblia, nem uma bíblia a gente segue {risos} [risos, sim] imagina um livro, então todas as minhas aulas particulares, seja de preparatório, seja um curso regular, seja num básico, intermediário, avançado, não importa [uhum] todas as aulas eu trabalho com adaptação de material [sim] seja exercício extra por escrito, seja conversação extra, seja um vídeo, uma música, alguma coisa, até pelo dinamismo da aula né [sim] uma aula que fica só em cima do livro o aluno acaba se frustrando um pouco daquilo [exatamente] é... e não existe hoje, pelo menos eu não conheço, [uhum] um livro para aula particular [sim] todos os livros são pensados em turma, por uma questão de custo benefício, né [uhum] eles pagam um único autor pra preparar um livro pra 20 pessoas [sim] do que pagar um autor pra preparar um livro pra um único, um aluno particular*
>
> (Célia, p. 82)

Ainda em relação à adoção e adaptação de um livro didático, a professora Carolina atesta que:

> *sim, cada... cada aluno tem o seu material [uhum] alguns não tem material porque é suporte pra escola [sim] mas assim, cada um tem o seu material, não é uma material que use com todos os alunos, é meio... é um curso meio tailor made*
>
> (Carolina, p. 86)

Como a professora Célia e eu, Carolina também faz uso de outros materiais instrucionais além do livro didático. Isso se evidencia quando a docente diz que:

> *a gente (só não usa) um só material, né [sim] hoje em dia com a internet, a gente tá sempre buscando uma coisinha aqui, outra ali, então não é só o livro ou UM material [entendo] mas eu acho que uma coisa que eu me sinta, onde eu me sinta confortável, que já conheça, que eu goste [sim] mas eu preciso saber o que que ele quer também [uhum] não é só porque que eu... na verdade o foco é ele, não sou eu*
> (Carolina, p. 86)

As palavras das professoras Célia e Carolina resumem bem minha percepção e as dos outros participantes dessa pesquisa em relação à quarta e última asserção. Em outras palavras, adotamos um livro didático, mas sempre os adaptamos. Como essas docentes afirmam, não seguimos o livro por completo, o utilizamos de acordo com as necessidades do aluno. Nas nossas aulas particulares, o livro didático está subordinado às nossas decisões e não o contrário. É dizer, sabemos que em muitas instituições de ensino, o professor precisa seguir o livro e as atividades propostas no mesmo. Nossa realidade como professores particulares é diferente. Nossos livres para utilizar os materiais instrucionais que julgamos mais apropriados para os nossos alunos. Por conta disso, como aqui averiguado, também utilizados atividades complementares, uma vez que entendemos que não há livro didático completo, sempre havendo espaço para utilizar outras fontes, como atividades online, exercícios de gramáticas renomadas, como a *Essential Grammar in Use* de Cambridge University Press.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou em investigar as percepções de quatro experientes professores a respeito do processo de ensino e aprendizagem de inglês como L2 por meio de aulas particulares. Além das percepções desses docentes, também uso a minha narrativa pessoal como fonte de dados, uma vez que possuo vasta experiência como aluna e professora de inglês como L2 e percebo-me como uma professora-pesquisadora, segunda a definição de Freire (1996) desse termo.

Enquanto pensava no processo de ensino e aprendizagem de inglês com L2 através de aulas particulares, quatro aspectos me pareceram muito importantes, a saber: o tempo de experiência e como isso influencia o modo de ensinar, a avaliação das necessidades do aluno, a adoção ou não de um Método ou abordagem prescrita e a adoção ou não de um livro de didático. Por conseguinte, para investigar esses aspectos, quatro perguntas de pesquisa foram pensadas, sendo elas:

1) Como o tempo de experiência influencia a prática docente?

2) Como os professores tomam consciência das necessidades dos seus alunos particulares?

3) Os professores particulares adotam um Método ou abordagem prescrita ou desenvolvem uma prática docente centrada no aluno?

4) Os professores adotam algum livro didático, utilizam materiais didáticos da internet e/ou criam seus próprios materiais?

Tendo uma abordagem qualitativa, este estudo focou no aspecto subjetivo do objeto analisado, mais precisamente: como quatro experientes professores percebem a aula particular de inglês e como eu a percebo, uma vez que fui uma observadora participante nessa pesquisa. Com efeito, esta abordagem de pesquisa científica foi adotada no presente estudo, pois não houve aqui o intuito de estabelecer padrões de ensino e aprendizagem por meio da aula particular, mas sim o desejo de observar/entender como esse processo de ensino e aprendizagem é percebido por mim e pelos professores entrevistados.

As perguntas que guiaram este estudo deram luz às asserções. Optou-se por empregar o termo “asserção”, pois como afirma Bortoni-Ricardo (Idem): “Na pesquisa qualitativa, não se levantam hipóteses, como na pesquisa quantitativa, mas é aconselhável elaborar asserções que correspondam aos objetivos”. Mediante isso, dez perguntas foram criadas e utilizadas na entrevista semiestruturada. Com efeito, este foi o instrumento de coleta utilizado para ter acesso às narrativas e ponderações dos participantes a respeito das asserções da pesquisa.

Além das entrevistas, utilizo a minha narrativa pessoal como fonte de dados com o intuito de pensar sobre a minha identidade docente enquanto conduzia esta pesquisa. Sem sombra de dúvidas, pensar sobre cada asserção contrastando-as com o meu fazer cotidiano me auxiliou a melhor atribuir significados às narrativas dos meus colegas e a minha prática docente.

A partir da minha experiência como professora particular, supus que os meus colegas tinham uma prática mais libertária por conta do tempo de experiência como professores. Igualmente, acreditei que esses docentes faziam algum tipo de análise das necessidades dos seus alunos particulares e a partir daí elegeriam o modo de ensinar e o material didático a ser utilizado.

Ao analisar nas narrativas e ponderações dos docentes, percebo que as quatro asserções foram confirmadas por eles. Confirmação que era esperada, uma vez que levar em consideração os quatro pontos supracitadas é essencial para a condução de uma prática docente centrada no aprendiz e no processo de ensino e aprendizagem em questão.

Finalmente, esta pesquisa foi extremamente relevante para mim, pois me permitiu investigar as razões por atrás do meu fazer e atribuir sentidos à minha prática docente. Em outras palavras, pensar a respeito do caminho percorrido até chegar a ser uma professora para qual Métodos e abordagens prescritas não ditam mais como a aula tem que ser, mas sim o meu aluno e suas necessidades/singularidades, me ajudou a seguir desenvolvendo a minha prática docente com confiança.

Acredito que essa pesquisa foi igualmente relevante para os outros quatro participantes, uma vez que eles tiveram a oportunidade de teorizar suas práticas. Com efeito, os participantes dessa pesquisa são professores particulares bem sucedidos, sempre com uma média de 8 alunos por semestre. Entretanto, até então, não haviam parado para construir uma narrativa coletiva de suas práticas. Narrativas essas que podem auxiliar professores que gostariam de lecionar a língua inglesa por meio de aulas particulares, mas não sabem muito bem como fazê-lo. Apesar dessa pesquisa não ser um guia de como o processo de ensino e aprendizagem deve acontecer por meio de aulas particulares de inglês como L2, creio que este estudo pode

ser útil para aqueles que gostariam de pensar a respeito desse processo tendo referências teóricas e empíricas.

REFERÊNCIAS

ANTHONY, E.M. Approach, Method and Technique. *English Language Teaching*, v.17, 1963.

ARANTES, P. C.; DEUSDARÁ, B.; ROCHA, D. Cruzando fronteiras: a promoção de direitos com refugiados nas práticas de ensino de línguas. *Gragoatá*, Niterói, v. 22, p. 268-288, 2017.

BELL, D. M. Method and postmethod: are they really so incompatible? *TESOL Quarterly*, v. 37, n. 2, p. 325-336, 2003.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador:* introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

BROWN, D. *Principles of language learning and teaching*. 5. ed. White Plains: Pearson Education 2007.

DUBAR, C. Para uma teoria sociológica da identidade. *In:* DUBAR, C. *A socialização*. Porto: Porto Editora, 1997.

DUDLEY-EVANS, T.; JOHN, M. J. T. *Developments in English for specific purposes*: a multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

FABIAN, J. Entrevista. A prática etnográfica como compartilhamento do tempo e como objetivação. *Mana*, v. 12, n. 2, p.503-520, 2006.

FREIRE, P. *A Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIES, C. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1945.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. *In:* GASKELL, G.; BAUER, M. W. (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

HUTCHINSON, T., A. WATERS. *English for Specific Purposes* - a learning-centred approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

KRASHEN, S. *The Input Hypothesis*: issues and implications. 4. ed. New York: Longman, 1985.

KUMARAVADIVELU, B. A Post-method Perspective on English Language Teaching. *World Englishes*, v. 22, n. 4, p. 539-550, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. Postmethod condition. *In:* KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching:* from method to postmethod. New Jersey: Routledge, 2006. p. 161-184.

KUMARAVADIVELU, B _. *Understanding Language Teaching:* from method to post-method. Nova York: Routledge, 2009.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada*: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

MOROSOV, I.; MARTINEZ, J. Z. *Metodologia do ensino de língua portuguesa e estrangeira*. Curitiba: IBPEX, 2008.

MINAYO, M. C. de S. (org.) et al. *Pesquisa social:* teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NUNAN, D. *Language teaching methodology*. Oxford: Phoenix, 2000.

OLIVEIRA, L. A. *Métodos de ensino de inglês:* teorias, práticas, ideologias. São Paulo: Parábola, 2014.

PAIVA, V. L. M. O. (org.). *Ensino de língua inglesa*: reflexões e experiências. Campinas: Pontes, 2005.

PRABHU, N. S. There is no best method – Why? *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 2, p. 161- 76, 1990.

PAVLOV, I. P. *Conditioned reflexes*. Oxford: Oxford University Press, 1927.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? *In:* NICOLAIDES, Christine; et al. (org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 19-42.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching:* a description and analysis. 9. ed. Cambridge: Cambridge University, 1993.

ROCHA, D.; SANT'ANNA, V. L. A.; DAHER, M. C. F. G. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. *Polifonia*, Campo Grande, v. 8, p. 161-180, 2004.

ROCHA, D.; SANT'ANNA, V. L. A.; DAHER, M. C. F. G. *Approaches and methods in language teaching:* a description and analysis. Cambridge: Cambridge University, 2001.

SCHÖN, D. A. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SKINNER, B. F. *Verbal Behavior*. Acton: Copley, 1957.

SODRÉ, M. *Claros e Escuros*: identidade, povo e mídia no Brasil. Teresópolis: Vozes, 1999.

STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. *Caminhos e colheita*: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora UnB, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WILBERG, P. *One to one*: a teachers' handbook. London: Prentice Hall College Div, 1987.

WILKINS, D. A. Grammatical, Situational and Notional Syllabuses. *In:* BRUMFIT, C.; JOHNSON, K. (org.). *The communicative approach to language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press, 1994. p. 117-121.

APÊNDICE A – Roteiro de Perguntas para Entrevista

Perguntas que foram utilizadas na feitura da entrevista semiestruturada.

1) Há quanto tempo você é professor de inglês?
2) Há quanto tempo você trabalha com aulas particulares?
3) O que você geralmente faz na primeira aula? Você faz algum tipo de levantamento de necessidades?
4) Quantos alunos você tem no momento?
5) Para que eles querem aprender inglês?
6) Você se concentra mais nos aspectos linguísticos ou comunicativos?
7) Você acredita seguir um Método ou abordagem específica ou sente-se livre para tomar decisões baseadas nas necessidades dos seus alunos?
8) Você adota algum material didático?
9) Se o faz, sente-se livre para adaptá-lo? Por que (não)?
10) Você cria o seu próprio material? Por que (não)?
11) Você faz uso das novas tecnologias com seus alunos particulares?
12) Você faz algum tipo de avaliação/teste com os seus alunos? Por que (não)?

APÊNDICE B – Transcrição das Entrevistas

Primeira transcrição: Professora Regina

Duração da entrevista: 6”46”“

A: é:: há quanto tempo você é professora de inglês?

B: 10 anos

A: ok e há quanto tempo você trabalha com aulas particulares?

B: ah, talvez, uns 5 anos

A: ok, e você (geral), o que você geralmente faz na primeira aula? É um aluno novo, o que que você faz nessa primeira aula?

B: em geral, quando ele entra em contato comigo por e-mail ou por telefone, eu já converso um pouquinho para saber, antes de eu chegar na aula, saber mais ou menos o que que:: o que esperar [uhum] e aí eu geralmente levo algum tipo de material já porque eu gosto de apresentar o livro que a gente pode trabalhar, as possibilidades [uhum] mesmo que o aluno *teja*, esteja num nível que não seja o que eu achava que era [uhum] por exemplo, se eu for trabalhar com o *New English File* [uhum] (eu sei) eu vou mostrar porque geralmente o livro é mais ou menos, né [uhum] da mesma forma [uhum, sim] tem uma ordem ali [uhum] do que fazer, como fazer, para onde ir [uhum] então em geral eu apresento o material e confirmo o nível [uhum] e se for realmente um *beginner*, *beginner*, às vezes eu já levo alguma coisa, a gente, como é um aluno só, a gente divide o livro, a gente já começa a fazer algum coisa

A: [sim] e quantos alunos você tem nesse semestre? Nesse momento?

B: de aluno particular?

A: isso

B: esse semestre agora, 2. [ótimo] começamos com mais, e aí chega perto do fim do ano, terminamos com menos

A: super compreendo, e... você adota o mesmo livro com esses dois alunos ou não?

B: não, são materiais diferentes porque são níveis diferentes

A: entendi, e, é, vamos colocar: aluno x, né, o aluno 1, qual material que você adota com ele? É um material didático?

B: é o livro do CAE porque é do preparatório *pro* Cambridge.

A: entendo, e aí com esse aluno, é... que você prepara *pro* CAE, você foca mais em aspectos linguísticos ou comunicativos?

B: acho que os 2 porque ele é um aluno avançado [uhum] e o CAE é esperado que ele use vocabulário avançado [sim] então a gente tem que trabalhar, tirar ele um pouco do que ele usa normalmente no dia a dia dele, e usar esse vocabulário não tão comum pra ele [uhum] porém, pra prova do CAE, uma das coisas que é avaliada pra esse exame é interação [sim] então, reagir ao outro, é... é... então você acaba chamando atenção pra algumas coisas, pelo menos o que é esperado que ele faça pra esse exame em especial

A: perfeito, e você, na sua prática, com seus alunos particulares, você acredita seguir um método, uma abordagem específica ou você se sente livre para tomar decisões baseadas na necessidade do aluno em questão?

B: hoje em dia eu me sinto cada vez mais a vontade de usar o que o aluno precisa [sim] cada vez mais [uhum] então, é, eu acho que (talvez) por trabalhar muitos anos com o método comunicativo [uhum] eu tenho alguns vícios comunicativos, eu faço o que eu venho praticando há tanto ano, tantos anos [uhum] mas cada vez mais eu me sinto, (acho que) cada ano que passa eu me sinto mais a vontade de "não, vou fazer desse jeito"

A: sim, então você sente que o tempo [uhum] que você já dedicou ao ensino e a aprendizagem de inglês [uhum] (já) te autoriza a tomar decisões [sim] baseadas nessas necessidades dos seus alunos [uhum] legal, e, Regina, uh, não se preocupa, seu nome não vai aparecer [claro] é... em relação ao segundo aluno, aluno y [uhum] qual material q você adota com ele? Se você adota algum material...

B: com ela eu *tô* usando o *New English File* [uhum] que é o *beginner*, é o primeiro [uhum] ela era uma *real beginner* mesmo [sei] como eu não esteja esperando [uhum] a gente teve que começar bem, bem do início

A: entendo, e, e você adota o... esse material por acreditar que ele é o melhor para ela ou por ser um material que você já tem uma certa familiaridade, você se sente mais confortável em usá-lo?

B: ah, eu acho que um pouquinho dos dois [sim] mas, provavelmente muito mais porque eu me sinto à vontade e sei o que fazer, e como, para onde ir em cada lição, qual é o... sei lá, o racional por trás daquilo.

A: uhum, e você, ao adotar esse material, você se sente livre para adaptá-lo?

B: com certeza

A: e você usa materiais da internet, por exemplo, exercícios online, recomenda vídeos do *youtube*...

B: sim, música, uhm....vários, lanço mão de qualquer material que eu tenha [uhum] que eu ache que vai funcionar pra ela

A: sim, e uma última pergunta, você aplica algum tipo de avaliação ou teste, eu acredito que o aluno que se prepara *pro* CAE não [uhum] porque o teste dele é algo bem concreto (exata) né [sim] mas pra essa aluna, *beginner*?

B: sim, agora porque ela tem o... o desenvolvimento dela foi bem lento [uhum] bem lento porque ela veio, eu não *tava* esperando mesmo que ela fosse *real beginner*, e ela era [uhum] no sentido de nem saber as cores [uhum] sabia o básico das cores [uhum] então eu acho que agora, depois de um ano [uhum] e meio, quase, um ano e três meses de aula [uhum] eu comecei a fazer uns *testeszinhos* com ela [uhum] mas eu esperei muito [sim] porque eu sabia que não ia funcionar [uhum] aí agora a gente começou a fazer

A: sim, e aí ao receber o resultado, você dá esse feedback ali mesmo no momento ou você aplica o resultado em exercícios para trabalhar, com as questões que ela ainda não internalizou, o que você faz com o resultado desse teste?

B: em geral eu faço as coisas que eu considero... não as coisas muito simples, mas coisas que já eram mais, que eram mais desafiadoras [uhum] (eu esqueci) as que ela acertou, eu mostro, até pra dar esse *sense of achievement* [*exactly*, riso] e:: o que eu acho que sejam erros que realmente sejam importantes, por exemplo, errar um *verb tense* mas numa forma que realmente faça muita diferença [uhum] aí a gente trabalha e vai fazer, eu vou trazer outros exercícios [uhum] e *elicito* dela e vamos fazer isso aqui [sim] até esgotar as possibilidades

A: entendi, então o resultado na verdade é usado como um instrumento [uhum] para:: para aprendizagem mesmo do aluno [uhum] ok, muito obrigada, Regina

B: só isso?

Segunda transcrição: Professor Antônio

Duração da entrevista: 10”57”“

A: (Antônio) há quanto tempo você é professor de inglês?

B: eu sou professor há aproximadamente vinte e... deixa eu ver, eu tenho cinquenta anos, eu comecei dar aula informalmente, inclusive com aula particular, então se eu for considerar isso o início, eu comecei a dar aula com 17, 18 anos, então, vamos fazer a matemática aí

A: uhum, então, há 17

B: [ah] mais de vinte, há 23 anos

A: entendo, interessante [é isso?] você começou...

B: *peraí*, vinte... não, mais, 33 anos

A: 33 anos e você já começou com aulas particulares

B: já comecei com aulas particulares

A: entendi, e Antônio, o que você geralmente faz na primeira aula?

B: o que eu normalmente faço na primeira aula é tentar ter o melhor *rapport* possível com o aluno [uhum] mais do que... claro, evidentemente eu quero entender e saber mais o menos o nível [uhum] que ele tem de inglês, mas eu quero entender que tipo de pessoa ele é

A: entendo

B: quero ter, ver qual vai ser o meu *rapport* com ele. Saber o que ele faz da vida, saber para quê que ele quer estudar inglês, se é simplesmente um capricho ou se é realmente uma necessidade e por aí vai

A: entendo, mas você faz algum tipo de levantamento das necessidades dele linguísticas, comunicativas

B: eu... uhm... eu sou um professor muito intuitivo [sim] então eu não tenho exatamente, eu não sou, talvez pra tudo na vida eu não tenho assim, métodos [uhum] pra bem, pra mal ou pra bem [uhum] mas então assim, claro que na minha cabeça eu sei que eu tenho que nivelar o aluno [uhum] pra saber a capacidade linguística e a necessidade linguística dele, mas eu tenho, como eu te falei, assim em mente a primeira coisa é saber que tipo de aluno ele é [entendo], e eu tento falar em inglês com ele lá, já logo na primeira aula (isso tudo feito em inglês) a não ser eu ele seja um *real beginner* [uhum] se não for esse o caso, vou fazendo esse... vou tateando em inglês e já vou daí, evidentemente, tirando uma noção de que nível ele tem de inglês [entendo] se isso não for suficiente, muitas vezes não é, aí na segunda aula eu tento aplicar algum tipo de nível, algum tipo de teste de nivelamento [uhum] pelo menos

A: perfeito, e nesse momento quantos alunos você tem?

B: uhm, ai... boa pergunta (eu vou ter) feito meu *homework* [risos] eu tenho no momento, pode ser aproximado?

A: pode, por favor

B: 10 alunos particulares

A: ótimo, ótimo, e com esses 10 alunos, você adota algum material didático?

B: já, há alguns anos eu comecei a adotar o *English File* [o *English File*] dependendo do interesse do aluno, pode ser o *English File* ou o *American English File*

A: entendo, e você adota o *English File* para todos esses 10 alunos?

B: no momento, deixa eu pensar aqui com cuidado, uh... sim, no momento sim, pra todos esses alunos, eu acho, que às vezes eu tenho um aluno ou outro que quer preparação pra IELTS [sim] mas aí é outra história, né, uh... quando muito o que eu faço é usar além do *English File* algum outro material, de suporte, tipo *Grammar English in Use* [uhum] ou algum material extra que eu eventualmente eu use em aula

A: entendo e agora pensando, você falou que não é um professor, uma pessoa, melhor dizendo, que segue métodos e etc [ahn] você quando reflete sobre a sua prática, como professor particular, você se vê seguindo um método ou uma abordagem específica ou você se vê livre pra criar uma forma de ensinar que seja mais apropriada *pro* aluno em questão?

B: por mais contraditório que eu possa ser, devido o que eu acabei de falar de ser uma pessoa intuitiva, no fundo, sim, eu sinto que eu sigo uma determinada metodologia [sim] então a resposta é sim, eu sigo um determinado método que seria mais pro *communicative approach* [entendo] uh... enfim, e o que tudo isso envolve

A: entendo, e quando o aluno... porque no nosso processo de ensino/aprendizagem, a gente acaba trazendo algumas heranças [sim] e há aqueles alunos [sem dúvida] que são muito estruturalista [ahan] eles esperam que a gente foque mais em *drilling* [uhum] ou, ou esperam que a gente foque mais em gramática e tradução [ahan] você se prende a uma convicção de ok, eu acredito na abordagem comunicativa, é nela que eu vou [ahn] ou você tenta adaptar esse processo de acordo com essas necessidades que o aluno apresenta?

B: eu, veja bem, eu assim, na maior parte da minha carreira, é... eu comecei dando aula, como eu te falei, com aula particular, eu sou uma cria [uhum] do método uh... do *CCAA* [uhum] né, e depois disso, ainda me formando no *CCAA* eu comecei com as aulas particulares e em seguida, muito novinho ainda, com vinte e poucos anos eu comecei a dar aulas no Brasas [uhum] e assim foi durante muitos anos [sim] eu tive uma história um pouco de idas e vindas com o Brasas mas foram no total 15 anos de Brasas [uhum] a questão da herança que você falou [sim] lógico, assim, foi muito forte pra mim [uhum] eu acho que contribuiu demais numa questão de uma formação de uma *persona*, digamos assim [uhum] (Risos) [risos] como professor [sim] uh....além de talvez trazer já comigo um certo carisma e o Brasas acho meio que aperfeiçoou isso [uhum] e claro, então, e aí nos últimos anos *tô* eu aqui na Cultura Inglesa [uhum] então, eu tento juntar isso tudo, e tento fazer uma aula eclética [uhum] eu acho que isso é assim, muito importante, tem dado muito certo, no sucesso das minhas aulas e parece que os alunos, é... percebem [uhum] que talvez até que instintivamente também, eles percebem que eu tenho essa versatilidade [uhum] eu sei abordar as necessidades deles, eles costumam me falar "ah, eu gostei muito do seu método" [uhum] "o seu método, o seu método" e eu fico pensando "o que q ele deve entender como meu método"? [uhum, uhum] risos "não porque você é muito bom" enfim, eu me sinto lisonjeado e tal mas é... enfim, eu... apesar dos 15 anos de Brasas, eu percebo que eu to cada vez mais, me distanciando daquele [uhum] uh.. daquele caminho, daquele metodologia mas de vez em quando eu ainda lanço mão, quando eu sinto que é uma necessidade muito grande, uma dificuldade muito grande num determinado ponto gramatical, determinada coisa, ali, questão linguística, aí eu... eu laço mão de *drillar* [uhum] mas já não faço com aquela intensidade que a escola, a instituição lá demandava

A: entendi, hoje em dia o foco é muito mais comunicativo

B: muito mais, com certeza, muito mais, uh... *drills* vêm como um *plus*

A: uhum, perfeito, e a última pergunta, você faz algum tipo de avaliação, algum tipo de teste com os seus alunos particulares?

B: sabe que isso é uma coisa que eu penso constantemente que talvez eu devesse fazer, porque eu não costumo, eu só uso mesmo os testes que existem, por exemplo, dentro do *English File* , *revising checks* da vida [uhum] mas eu não, uh... não costumo usar muito [uhum] eu "tô" usando agora com um aluno novíssimo que teve 2 ou 3 aulas, ele é muito... qual seria o termo, é... [*a fast learner*?] também, mas ele é uma pessoa que gosta muito de (detalhes), de minúcias de gramática [uhum], estruturalista, não sei, seria esse o termo?

A: é, bem estruturalista

B: é, bem estruturalista, então ele (assim)... e ele tá com uma fluência que me surpreendeu, ele foi aluno de curso anteriormente, já tem uns 2, 3 anos, e voltou... e aí nas primeiras aulas eu percebi que ele queria, é.. ser bem nivelado [uhum] porque ele *tá* com propósito de trabalho no exterior, e ele começou, começou a demonstrar inglês e eu percebi que ele tinha... assim, uma... ele tava muito confortável [ahan] com aquilo mas aí começamos mas ele queria porque queria ver qual o nível dele, aí ele falei "não, nós vamos ver isso com calma" (eu até achei) e aí pra atender essa necessidade, eu vou, *tô* usando um *placement test* que eu achei na internet [uhum] e *tô* usando e *tô* vendo que *tá* sendo muito interessante porque realmente {risos} graças a insistência dele, eu *tô* vendo que apesar dele estar muito confortável e tem uma certa fluência, (se) conseguir se comunicar, se fazer entender bem, ele tem deficiências, assim, grande em gramática básica [uhum] e então mas respondendo a sua pergunta que era sobre testes né

A: sim

B: então eu *tô* usando isso que *tá* sendo meio que um teste [sim] são 90 perguntas nesse teste, a gente *tá* indo muito lentamente porque ele faz questão de ter certeza [uhum] de que ele *tá* entendendo aquele ponto gramatical de cada uma das perguntas {risos} e eu *tô* indo, nesse princípio, como eu te falei, são só, foram só 2 ou 3 aulas (iniciais), eu *tô* seguindo o ritmo dele pra depois,[sim] inverter o jogo [risos]

A: mas é interessante que o teste é utilizado como um instrumento [é] em sala de aula para aprimorar [sim] as habilidades do aluno [sim] não é simplesmente para dar uma nota

B: não, não, isso é uma das coisas que eu pessoalmente gosto muito de... de como professor particular, eu... uma das coisas que me dá mais prazer é poder falar com o aluno livremente, de que não existe um *finish line* [uhum] que isso é uma grande ilusão, de que um certificado do curso A, B ou C vai dar a ele uma certa satisfação pessoal [uhum] um certo status, quiçá [uhum] mas que não significa que ele vai *tá* falando inglês [sim] fluentemente, não, ou bem [sim] né... uh... então, eu, talvez de uma maneira cruel, faço questão de risos [risos] estourar essa bolha dele [sim] e falar "olha, muito bem, então vamos lá, você quer ter aula particular?" [uhum] "que bom, então você quer falar inglês, né," [uhum] "você não *tá* interessado em ter..." aí, aí eu exponho de maneira clara pra não... [uhum] que é uma grande bobagem né, infelizmente quer dizer, não jogo os certificados dos cursos [claro] existentes no lixo [sim] mas o que eu quero dizer é que não adianta simplesmente ter o certificado [claro] mas é que é preciso... aprender uma língua é muito mais que você terminar um curso [muito mais] você fazer, ser aluno do livro A, livro 1, livro 2

A: sim, e é não um processo linear, né

B: exatamente

A: é, muito obrigada, Antônio, poxa...

Terceira entrevista: Professora Célia

Duração da entrevista: 10"40""

A: Célia, há quanto tempo você é professora de inglês?

B: 15 anos

A: ok, e há quanto tempo você trabalha com aulas particulares?

B: 15 anos, {risos}

A: sim, e Célia, o que que você faz na primeira aula particular?

B: eu sempre converso com o aluno, faço um *needs analysis* [uhum] com o aluno, é... eu tento deixar, tipo, geralmente a primeira aula é 1h de aula [uhum] então eu tento deixar os primeiros 30" para o aluno me falar onde ele já estudou [uhum] quais foram as experiências dele, eu gosto muito de saber o que que ele fez antes e que funcionou, o que q ele gostava das aulas que ele tinha antes, seja de curso, seja de aula particular, é... as frustrações também [uhum] as expectativas, os objetivos [sim] é, eu sei quando a gente faz *needs analysis* a gente se (preocupa) muito assim, o que que você precisa, o que q eu posso te ensinar [uhum] mas eu gosto muito de saber o que que aconteceu antes com aquele aluno pra ele ter chegado naquele momento de querer fazer aula particular? [uhum] então eu sempre pergunto assim "ah, *aonde* você estudou? o que q você gostava daquelas aulas que você fazia [uhum] o que funcionava [uhum] o que q você não gostava [uhum] quando ele fala "ah, já passei por vários cursos, eu sempre pergunto qual que ele se identificou mais para eu ver qual o tipo de metodologia funciona mais [uhum] e na segunda parte da aula, é... a partir do que ele me falou, eu penso e vou trabalhando junto pra escolher o material, é.. pra dizer como eu trabalho também [uhum] é... quando um aluno chega a você com uma aula, pedindo aula particular [uhum] ele quer que seja uma coisa customizada pra ele, né [uhum] então eu converso muito sobre isso, porque assim, tem a parte da customização sim mas a gente sabe o que que a gente tá fazendo [uhum] eu Também deixo isso muito claro e começo a traçar ali um... um plano de trabalho [uhum] com ele, sabe [sim] pra alinhar as expectativas do que eu posso oferecer e o que ele espera de mim [entendo] então essa primeira aula é mais um *needs analysis* e quando sobre tempo, geralmente sobre um pouquinho [uhum] eu sempre vou na internet e mostro o que ele pode usar pra estudar sem mim [uhum] que tento sempre que ele tenha é... uma gama de recursos [uhum] para que estude fora de sala e aí vou mostrando alguns sites, como procurar num dicionário que tem gente que não sabe [sim] procurar palavras no dicionário [uhum] como trabalhar com dicionário, essas coisas

A: sim, e essa *need analysis*, você faz através de uma entrevista [sim] e um questionário, ou basicamente só a entrevista?

B: só entrevista [ótimo] eu não faço questionário

A: sim, e você é... nesse momento, Célia, você tem quantos alunos particulares? pode ser uma média

B: (no mínimo) uns 10 alunos [não precisa ser exato]

A: ótimo, e você adota um livro didático com cada um deles

B: sim, para cada [para cada um] para cada um

A: e... e qual é o livro?

B: depende da necessidade do aluno porque eu tenho muito aluno de preparatório né [ótimo] como eu trabalho com... com o IELTS [sim] é... [uhum] depende muito do aluno. Eu tenho muito aluno particular de preparatório [sim] então pra cada aluno de preparatório eu uso um material [sim] e pros meus alunos regulares, hoje eu tenho optado pelo *Top Notch* da *Longman Pearson* né que agora é Pearson, não é mais *Longman* porque eles oferecem o áudio gratuitamente [uhm] no site [sim] hoje uma grande dificuldade que a gente tem, pelo menos eu sinto isso né, é a questão do áudio [sim] porque você comprar um livro de 200 reais [uhum] e você ainda tem que comprar mais o áudio de 200 reais, o aluno não quer comprar, eu não tenho condições de comprar um áudio para cada aluno que eu dou aula [sim] então o *Top Notch* pra mim não é o melhor livro [uhum] mas o custo-benefício de ser livro bom [uhum] com a questão do áudio disponível é o que me atende [entendo] então eu curto bastante o *Top Notch*

A: e pelo que você já falou, eu sinto também que você se permite adaptar [o tempo inteiro] as atividades

B: o tempo inteiro [sim] não existe um livro hoje que seja perfeito [sim] não existe um livro que a gente possa seguir como uma bíblia, nem uma bíblia a gente segue {risos} [risos, sim] imagina um livro, então todas as minhas aulas particlares, seja de preparatório, seja um curso regular, seja num básico, intermediário, avançado, não importa [uhum] todas as aulas eu trabalho com adaptação de material [sim] seja exercício extra por escrito, seja conversação extra, seja um vídeo, uma música, alguma coisa, até pelo dinamismo da aula né [sim] uma aula que fica só em cima do livro o aluno acaba se frustrando um pouco daquilo [exatamente] é... e não existe hoje, pelo menos eu não conheço, [uhum] um livro para aula particular [sim] todos os livros são pensados em turma, por uma questão de custo benefício, né [uhum] eles pagam um único autor pra preparar um livro pra 20 pessoas [sim] do que pagar um autor pra preparar um livro pra um único, um aluno particular

A: exatamente, e você falou que... é... você fica bem à vontade em adaptar o material didático. Quando você pensa em métodos e abordagens de ensino, você diria que você segue algum método específico ou você também se sente livre pra moldar a sua prática de acordo com a necessidade do seu aluno?

B: eu... [sim] completamente, eu moldo de acordo com a necessidade do aluno [uhum] tem aluno que nunca fez um *drill* na vida comigo [sim] e tem aluno que eu faço muito *drill*, tem aluno que eu nunca pedi pra ler em voz alta, tem aluno que absolutamente 100% dos exercícios eu acabo e falo assim "*tá*, agora lê mim" e o cara pratica a pronuncia ou qualquer coisa [uhum] então, é... mais uma coisa da aula particular [uhum] é você pegar o que você considera melhor de cada (aspecto), melhor aspecto de cada metodologia [sim] pra pode atingir esse aluno, pra poder atender o que q aquele aluno precisa [uhum] eu não acredito que tenha uma metodologia perfeita [uhum] eu acho sim que existem boas metodologias, principalmente o *communicative approach*, (de várias) abordagens né [sim] (não é) metodologia [sim] mas eu acho sim que o *communicative approach* seria hoje o... o... o mais trabalhado [uhum] o mais desenvolvido né [uhum] o mais *developed* [uhum] do que a gente tem de metodologia mas isso não faz que eu descarte, por exemplo, o *audiolingual method* [uhum] eu acho que é necessário, a coisa da repetição, apesar de ser muito (mentalizada) enfim, pelo histórico todo, eu não levo uma aula toda no *audiolingual method* [uhum] porque eu acho que tá um pouco defasado [uhum] mas se eu precisar entrar em tradução [uhum] eu vou entrar em tradução, se eu precisar fazer repetição, eu vou fazer [uhum], se eu precisar... é... a (ba) eu diria que a base é o *communicative approach* [uhum] mas eu não me restrinjo a ela [sim] eu sei que o *communicative approach*, por exemplo, não pede que o aluno leia em voz alta [uhum] não *tô* nem aí [sim] se eu... eu tenho uma aluna que tem MUITO problema de pronuncia, eu vou pedir pra que ela leia em voz alta todas as oportunidades que eu tiver porque é a chance que eu tenho de corrigir a pronuncia dela [sim] então, não existe uma metodologia que seja perfeita [sei] existe abordargens que você vai aplicar com cada aluno em cada situação e pra cada necessidade também né [uhum] então cada aluno tem uma realidade diferente [sei] eu foco muito na expectativa do aluno [sim] aluno que procura aula particular, ele... ele só se dispõe a pagar mais [uhum] por uma série de motivos [uhum] a questão do tempo, disponibilidade, (assim) mas acho que mais do que isso [uhum] e a coisa do eu vou ter uma pessoa atingindo o que eu preciso que seja atingido, diferente de uma turma que o professor tem que cumprir aquela lição naquele dia, acabou, pá, vai pra outra você tendo dúvida ou não. Então, tem muita coisa de... de... é... é entregar ao aluno [uhbum] o que ele espera que você entregue [uhum] para que ele não precise parar de estudar né [exatamente] então eu pego um pouco de cada metodologia

A: sim, e você acredita em formas de avaliação, por exemplo, um teste

B: não [não?] não concordo com prova [uhum] eu não concordo com prova em nenhuma situação [sim] eu acho que teste, você testa aquele momento, a situação naquele momento [uhum]

se o aluno teve um *piriri* [sim] naquele dia, já é o suficiente para que a nota dele vá lá pra baixo [sim] tem aluno que reage muito mal a prova [uhum] tem aluno que não gosta de fazer prova, eu tive aluno fazendo a prova oral que paralisou [ahan] e simplesmente não conseguiu fazer prova [sim] eu entendo que num curso, na estrutura que a gente tem hoje de escola, de curso [uhum] a forma de avaliação é a prova escrita, a prova oral, e tal, mas para o aluno particular, uma coisa que eu falo, deixo claro no primeiro dia de aula, no primeiro encontro que eu tenho com os alunos é [uhum] se chegar num assunto que eu sentir que o aluno não *tá* é... não *tá* seguindo como que queria, veja bem [sim] não é que ele seja perfeito naquele assunto porque ninguém vira mestre em nada com 1, 2, 3 aulas mas se é um erro contínuo, eu não vou seguir para matéria seguinte [uhum] enquanto aquele assunto não tiver sido entendido de uma forma consistente [sim, sim] vai ter erro? Vai ter erro. Não tem problema. A gente erra até em português quando *tá* falando, como que não vai errar em inglês [ahan] mas eu, eu converso muito com eles que eu os avalio constantemente [sim] numa troca [uhum] e... eu peço muito pra que ELES se avaliem Também [sim] não o *self-assessment* daqueles "*now I can...*" e aí vai marcando [ahan] não, quando a gente faz uma conversa, no final eu sempre pergunto: "você se sentiu confortável? [uhum] você, o que que você achou que faltou?" [uhum] geralmente é vocabulário [sim] aluno reclama MUITO de aquisição de vocabulário [é] então, é... eles sentem isso [uhun] eu tenho hoje uma dupla, né, são duas alunas que fazem aula juntas que elas têm muita dificuldade em montar pergunta [uhum] elas são básicas [sim] estão no *simple present* e elas confudem muito o verbo *to be* com *do, does* [uhum] não faz o menor sentido eu começar com *present continuous*, por exemplo [sim] se elas ainda tão... *struggling* com... com... pode ficar misturando português/inglês?

A: pode, por favor {risos}

B: é... se elas ainda tão com dificuldade de identificar uma pergunta que é com o verbo *to be* e uma pergunta que é com *do* e *does* [sim] então qual é o sentido de eu sair continuando com a matéria? [ahan] (normalmente) num curso elas continuariam com a matéria [sim] fariam a prova e não passariam [sim] porque elas não estão dominando aquele assunto [sim] e provavelmente iam desistir do curso [exatamente] então todos eles sabem, quando a gente começa um livro eu falo "olha a expectativa de duração desse livro é de 6 meses [ahan] mas a gente pode acabar em 2 [sim] a gente pode acabar em 1 ano [sim] vai no ritmo do aluno. Por isso que eu não acredito em avaliação [sim] eu... a minha avaliação não é escrita, não é uma questão de prova, sentar e fazer uma prova [ahan] é uma avaliação dos dois [sim] como você *tá*

achando que você *tá* progredindo e como eu *tô* achando que você tá progredindo [sim] isso funciona muito bem [sim] tem funcionado muito bem

A: muito bom, muito obrigada, *it´s over* [era isso?] cara, muito obrigada

---

Quarta entrevista: Professora Carolina

Duração da entrevista: 3”45”“

A: Há quanto tempo você é professora de inglês?

B: Há cerca de 25 anos

A: uhum, e há quanto tempo você trabalha com aulas particulares?

B: eu comecei a dar aula num esquema mais ou menos de *one-to-one*, então, assim, eu acho que eu dou aula particular desde sempre [uhum] porque no curso onde eu trabalhava era professor e aluno com pequenos grupos [uhum] então, eu acho que há bastante tempo [uhum]

A: e o que você geralmente faz na primeira aula?

B: O que eu faço na primeira aula?

A: sim, você acaba de receber um aluno [uhum] essa é a primeira aula com esse aluno particular

B: particular sem vínculo com empresa onde eu trabalho?

A: é, sem vínculo

B: eu faço... eu converso com ele para saber quais são as expectativas, porque ele quer aprender inglês [uhum] faço um *testezinho* pra saber o nível dele [sim] mas primeiro eu quero saber qual é o histórico dele, qual experiência ele já teve dentro da língua inglesa

A: sim, e nesse momento, quantos alunos você tem?

B: particulares?

A: isso

B: 6

A: ótimo, e você adota um material didático para cada um deles, como é que é?

B: sim, cada... cada aluno tem o seu material [uhum] alguns não tem material porque é suporte pra escola [sim] mas assim, cada um tem o seu material, não é uma material que use com todos os alunos, é meio... é um curso meio *tailor made*

A: e como funciona essa escolha do material? É baseado numa... por você se sentir mais confortável com o material ou você perceber que esse material vai ser mais apropriado *pro* aluno ou um pouco dos dois?

B: um pouco dos dois porque eu gosto de trabalhar com coisas que eu conheço [uhum] mas se o aluno tem um interesse específico, é claro que eu vou tentar buscar uma coisa que... que... *cater for his needs*

A: exactly, no, you can mix languages, *that's cool!*

B: que vá de acordo com o interesse dele [uhum] e a gente (só não usa) um só material, né [sim] hoje em dia com a internet, a gente *tá* sempre buscando uma coisinha aqui, outra ali, então não é só o livro ou UM material [entendo] mas eu acho que uma coisa que eu me sinta, onde eu me sinta confortável, que já conheça, que eu goste [sim] mas eu preciso saber o que que ele quer também [uhum] não é só porque que eu... na verdade o foco é ele, não sou eu

A: exatamente, e você faz algum tipo de avaliação?

B: sim

A: sim, com todos esses 6 alunos?

B: uhm.... não, não fiz com todos eles porque os que são criança, na verdade, eu preciso dar apoio pra escola [sim] então eu tenho que usar o material da escola [uhum] eu tenho que seguir o livro [sim] (então com eles) eu não fiz um teste (de avaliação)

A: entendo. E qual seria a função dessa avaliação no seu ponto de vista? É para dar uma nota, é para usar essa avaliação como um diagnóstico do que *tá* OK

B: [sim] um diagnóstico do que ele já sabe [ahan] do que ele... para saber aonde ele... o que que ele sabe, qual é o conhecimento dele

A: sim, em relação à métodos e abordagens? Você segue algum método? Como você vê a sua prática?

B: Ah, eu acho que é uma mistura de um... de um... de tudo porque a gente conversa bastante que a gente já conversou num outro momento, antigamente eu era assim, bem aversa à tradução [uhum] hoje em dia tem momentos que eu traduzo pra ficar mais claro pro aluno, pra não perder... sei lá, uma coisa que vai criar uma frustração pra ele, meio que facilita um pouco se a palavra é difícil, abstrata [uhum] então eu não vou dizer que eu tenho... é uma abordagem comunicativa, sim [uhum] mas onde eu uso elementos de outras práticas [sim] não faço *drill* com aula particular [uhum] é... mas, traduzo alguma coisa [uhum] mas é bastante comunicativo

A: entendo, *tá* ótimo. Obrigada.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa, A AULA PARTICULAR DE INGLÊS: CAMPO FRUTÍFERO PARA A OBSERVAÇÃO DE UMA PRÁTICA DOCENTE BASEADA NAS NECESSIDADES DO ALUNO, conduzido pelas pesquisadoras TESSI CARVALHO DA SILVA (mestranda) e JANAINA CARDOSO (orientadora) da UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ). Aqui há todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós. Você poderá desistir a qualquer momento, sem causar nenhum prejuízo direto.

O objetivo específico deste estudo é analisar como o processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua não materna (doravante LNM) se dá no contexto da aula particular. Ou seja, objetiva-se investigar como professores particulares conduzem a sua prática docente. Observa-se que um grande número de adultos aprendizes de inglês como LNM optam por aprender este idioma com um professor particular. Logo, investigar como esses professores avaliam e atendem as necessidades dos seus alunos é de suma importância para o aprimoramento da minha prática docente e assim melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos meus alunos e futuros alunos. Além do já mencionado benefício, a presente pesquisa poderá ser utilizada como material de referência teórica para professores de inglês como LNM que queiram dar aula particular.

A sua participação consiste em responder 10 perguntas que serão feitas em uma entrevista semiestruturada e discutir 4 afirmações com outros 3 colegas. Esta discussão dar-se-á em um grupo focal. Os resultados serão relatados posteriormente para fins de pesquisa, mas ressalto que NÃO utilizaremos nomes ou qualquer outro dado que possa revelar a sua identidade. A identidade dos participantes não será revelada em nenhuma hipótese.

Vale lembrar que sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar. Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com uma das pesquisadoras responsáveis. Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos, você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo. Essa pesquisa

não oferece riscos à integridade física das pessoas, mas no mínimo pode provocar um desconforto pelo tempo exigido ou até um constrangimento pelo teor dos questionamentos/atividades. O benefício gerado pela sua participação será a produção de conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem de inglês como LNM no contexto da aula particular.

Seus dados serão manuseados somente pelas pesquisadoras e não será permitido o acesso a outras pessoas. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

A pesquisadora Tessi Carvalho da Silva poderá ser contatada através dos telefones 21 98194-5145 e do e-mail tessitour@hotmail.com, Janaina poderá ser contatada pelo e-mail janascardoso1@gmail.com.
Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Eu, após ler este Termo de Compromisso, declaro estar ciente e de acordo. Concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Este Termo de Consentimento encontrar-se-á impresso em uma via, que será arquivada pelo pesquisador responsável.

◯Li e aceito as políticas de Privacidade e Termos de Uso.