



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO
DO FUTURO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA
SOBRE AS ESPECIFICIDADES
DE SE APRENDER INGLÊS PARA ENSINAR**

DENISE ELAINE EMIDIO

PROF^a.DR^a. ELIANE HÉRCULES AUGUSTO-
NAVARRO



Universidade Federal de São Carlos

Denise Elaine Emidio

**PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR DE
LÍNGUA INGLESA SOBRE AS ESPECIFICIDADES DE SE APRENDER
INGLÊS PARA ENSINAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto-Navarro

São Carlos - SP
2007

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

E53pc

Emidio, Denise Elaine.

Processo de conscientização do futuro professor de língua inglesa sobre as especificidades de se aprender inglês para ensinar / Denise Elaine Emidio. -- São Carlos : UFSCar, 2008.

126 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2007.

1. Língua estrangeira - ensino. 2. Professores – formação inicial. 3. Ensino com base em conteúdo. 4. Ensino - aprendizagem. I. Título.

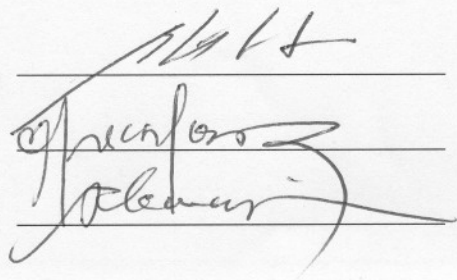
CDD: 407 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto Navarro

Profa. Dra. Maria das Graças Gomes Villa da Silva

Prof. Dr. Ademar da Silva



Handwritten signatures of the examiners, corresponding to the names listed on the left. The signatures are written in black ink and are positioned to the right of the printed names. Each signature is written over a horizontal line.

Dedicatória

Dedico este trabalho...
...aos meus pais e aos meus irmãos;
aos meus antigos professores;
aos meus amigos;
aos meus alunos;
e ao meu namorado.

Agradecimentos:

Agradeço...

...a Deus;

a minha mãe que sempre me apoiou em todas as minhas decisões e me aconselhou na minha trajetória de vida;

aos meus irmãos, Júlio e Letícia, pela admiração depositada em mim;

ao meu namorado, Robson, pela paciência e compreensão;

a todos os meus amigos, pelo apoio e contribuição com este trabalho;

aos meus alunos, com os quais espero contribuir com este trabalho no meu desempenho em sala de aula;

a todos os meus antigos professores, que, de alguma forma, contribuíram para que eu chegasse até onde cheguei;

ao Prof. Dr. Ademar da Silva e à Prof^a.Dr^a. Rita Barbirato, pelas contribuições feitas na qualificação de meu trabalho;

a todos do PPGL, colegas, coordenadores, professores e funcionários;

e em especial à minha orientadora Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto-Navarro, pelo tempo dispensado, pelas idéias e contribuições, pelas palavras de apoio e pela troca de experiências.

Muito obrigada.

“Quando eu não conheço a mim mesmo, eu não posso saber quem são os meus alunos. Eu os verei através de um vidro escurecido, nas sombras da minha vida não examinada – e quando eu não puder vê-los claramente, eu não poderei ensiná-los bem.”

(P. J. PALMER)

Lista de Figuras

Figura 1 – Ciclo vicioso do ensino de LE no Brasil baseado em Almeida Filho (1991).....21

Lista de Quadros

Quadro 1: Competências do professor segundo Abreu-e-Lima (2006) baseado em Perrenoud (2000).....	26
Quadro 2: Competências do professor de LE segundo Almeida Filho (1993, 2005, 2006).....	29
Quadro 3: Características do CBI no contexto desta pesquisa.....	57
Quadro 4: Razões da escolha do curso de Letras.....	61
Quadro 5: As Expectativas dos professores pré-serviço com relação à aprendizagem de língua inglesa no curso de Letras.....	73
Quadro 6: Experiência de aprendizagem de língua inglesa reconhecida pelo professor pré-serviço.....	74
Quadro 7: Comparação entre o desempenho de professores de escolas de idiomas e da escola regular: visão de professor pré-serviço.....	76
Quadro 8: Visão dos professores pré-serviço sobre o que seja ou não um bom professor de LI.....	79
Quadro 9: Quadro elaborado a partir do depoimento dos professores pré-serviço sobre os conteúdos das aulas nos primeiro e segundo semestres.....	98

Sumário:

Folha de aprovação.....	iii
Dedicatória.....	iv
Agradecimentos.....	v
Lista de Figuras e Quadros.....	vii
Resumo.....	1
Abstract.....	2

INTRODUÇÃO

1. O problema investigado.....	3
2. A organização do trabalho.....	6

CAPÍTULO 1 - METODOLOGIA DE PESQUISA

1.1 Contextualizando a pesquisa.....	7
1.1.1 O curso de licenciatura em Letras.....	7
1.1.2 Os objetivos das disciplinas de língua inglesa no curso.....	8
1.1.3 Os sujeitos-participantes.....	10
1.1.4 O perfil do licenciando.....	10
1.1.5 As duas disciplinas analisadas.....	11
1.1.6 O desenvolvimento das aulas.....	11
1.1.7 Os recursos técnico-pedagógicos.....	11
1.2 A escolha da metodologia de pesquisa.....	13
1.2.1 A metodologia utilizada.....	15
1.2.2 Passos e procedimentos.....	16

CAPÍTULO 2 - REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Formação de professores: um contínuo.....	19
2.2 O que é ter competência?.....	24
2.2.1 As competências necessárias à formação de um professor de LI reflexivo.....	27
2.3 Crenças: a relevância para essa pesquisa.....	34
2.3.1 Crenças: O que são? Como se formam? Como se transformam?.....	34
2.3.2 Cultura de aprender, cultura de ensinar e cultura de terceiros: uma possível legitimação de crenças.....	42
2.4 Algumas abordagens de ensino.....	44
2.4.1 Abordagens Tradicional ou Gramatical, Estrutural e Audio-lingual.....	45
2.4.2 A Abordagem Comunicativa.....	48
2.5 O Ensino de Língua Inglesa com Base em Conteúdo (<i>Content-Based Instruction-CBI</i>).....	52
2.5.1 Os princípios do Ensino de Língua com Base em Conteúdo e sua aplicação em cursos de língua inglesa de formação de professores.....	52

CAPÍTULO 3 - A ANÁLISE DOS DADOS

3.1 O Curso de Letras, o ensino de língua inglesa e a formação de professor: razões, expectativas, crenças e imagem.....	60
3.1.1 As razões: Por que Licenciatura em Letras?.....	60
3.1.1.1 A influência de terceiros: intencional e não-intencional.....	61
3.1.1.2 Não aprovação em vestibulares para outros cursos.....	64
3.1.2 As expectativas: O ensino de inglês no curso de Letras.....	66
3.1.2.1 Respondendo a primeira pergunta de pesquisa.....	66
3.1.2.1.1 Dominar a língua inglesa.....	67
3.1.2.1.2 Aprender a ensinar a LI.....	69
3.1.2.1.3 Ser tradutor.....	70
3.1.3 As crenças: o ensino de inglês na escola regular e o bom professor do idioma.....	73
3.1.3.1 O estudo de inglês na escola regular, no curso de idioma e/ou com professor particular.....	73
3.1.3.2 O que um bom professor de língua inglesa precisa saber?.....	76
3.1.3.3 O que é ser um bom professor de língua inglesa?.....	77
3.1.4 A imagem: O curso de Letras.....	79
3.2 Respondendo a segunda pergunta de pesquisa.....	81
3.2.1 O adiamento da identidade profissional (Reação 1).....	82
3.2.2 A mudança ou permanência de expectativa sobre o curso de língua inglesa (Reação 2).....	84
3.2.3 O comportamento do professor pré-serviço (Reação 3).....	88
3.2.4 O conteúdo das aulas de língua inglesa na formação do futuro professor (Processo de conscientização).....	94

CONSIDERAÇÕES FINAIS E POSSIBILIDADES DE PESQUISAS FUTURAS.....	104
---	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	106
---------------------------------	-----

APÊNDICES

Apêndice 1 – Roteiro da entrevista 1 – informantes 1.....	117
Apêndice 2 - Termo de consentimento da entrevista 2 – informantes 1.....	118
Apêndice 3 - Roteiro da entrevista 2 – informantes 1.....	119
Apêndice 4 - Roteiro da entrevista – informante 2.....	120

ANEXOS

Anexo 1 - Ementa da disciplina 1º semestre.....	121
Anexo 2 - Ementa da disciplina 2º semestre.....	124

Resumo:

Este trabalho trata da investigação sobre o desenvolvimento da conscientização do professor pré-serviço de língua estrangeira (inglês), ao longo do primeiro ano, de que aprender língua como um futuro professor da mesma é diferente de aprender língua para propósitos gerais, em cursos de idiomas, por exemplo. Coletamos dados em um curso de formação que visa a preparar o aluno desde o primeiro ano para estudar teorias sobre os processos de ensino-aprendizagem e por meio dessas teorias (conteúdo de formação profissional – *Content-based instruction*) desenvolver a competência lingüística. Analisamos o envolvimento e a aceitação do aluno em relação a esse modelo. Percebemos que, no início, os alunos trazem crenças arraigadas e passam por um processo de decepção. Contudo, no final do primeiro ano já se percebem indícios de conscientização de alguns sujeitos. O estudo mostra que a formação de professores de língua inglesa com base em conteúdo é apropriado, mas que é preciso haver cuidado na preparação de “terreno” e no trabalho de conscientização e desconstrução de conceitos com os alunos.

Palavras-chave: formação de professores, ensino com base em conteúdo, ensino-aprendizagem de línguas, professor pré-serviço.

Abstract:

This dissertation presents the results of an investigation about the consciousness development of pre-service EFL teachers, throughout their first year, that learning the language as prospective teachers is different from learning for general purposes (in language courses, for example). We have analyzed classes in an EFL teacher Education program that presents theory in the study of the target language (Content-based instruction - CBI) since pre-service teacher first year at the university. These undergraduate students carry (mis)beliefs, which cause them disappointment and resistance against the syllabus. However, in the end of the first year it is possible to notice the beginning of a consciousness process in some participants. Our study shows that the CBI is appropriate for EFL teacher education. Nevertheless there should be a smoother process of consciousness raising of students that they are in a different position than that of mere language learners, so that they can notice this new role by themselves.

Key words: teacher education, content-based instruction, teaching and learning languages, pre-service teacher.

INTRODUÇÃO

1. O problema investigado

A Formação de Professores se tornou objeto de estudo dentre as várias investigações feitas sobre o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa (LI). O foco antes direcionado ao aprendiz passou a se voltar para o professor E, dessa forma, começou-se a observar que desvios no processo de ensino-aprendizagem têm raízes na formação dos professores. Dessa maneira, é consenso entre diversos pesquisadores (ALMEIDA FILHO, 1993; MOITA LOPES, 1996; LEFFA, 1999; VIEIRA-ABRAHÃO, 2000; CELANI, 2003; PAIVA, 2003; GIMENEZ, 2004; dentre outros) que a formação do professor de língua inglesa apresenta limitações que merecem atenção e reflexão. Tais limitações aparecem tanto em cursos de Licenciatura em Letras de Faculdades Particulares como de Universidades Públicas. Paiva (2005), por exemplo, relata que mesmo as universidades federais que não visam ao lucro ainda possuem uma carga ineficiente para as disciplinas de formação de professores de língua.

Um dos grandes problemas detectados por esses pesquisadores é o de que a formação pedagógica desse futuro profissional é, na maioria das vezes, deixada para o último ano de curso, em disciplinas como a Prática de Ensino. Essa disciplina, em razão do tempo restrito, ao invés de auxiliar o futuro professor em sua prática promovendo a reflexão, acaba se restringindo a um receituário de atividades para a sala da aula (CAVALCANTI e MOITA LOPES, 1991). Outro ponto preocupante é o fato de essa disciplina ser ministrada por professores do departamento de educação, que, segundo Paiva (2004), não estão preparados para lidar com as especificidades de cada área exibindo o mesmo formato da disciplina, não importando qual o curso de licenciatura em que estejam atuando.

Tendo essas preocupações como cerne de questionamentos, um grupo de formadores de professores de língua inglesa de um curso público de licenciatura em Letras elaborou uma nova grade curricular. Essa grade está baseada nas exigências do MEC de que nos cursos de

licenciaturas “deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam” (PAIVA, 2003). Dessa maneira, no curso em questão, a competência lingüístico-comunicativa e as competências aplicada, teórica e profissional (ALMEIDA FILHO, 1993) são desenvolvidas concomitantemente, por meio da abordagem comunicativa de ensino e dos preceitos do ensino de língua com base em conteúdo (*Content-based Instruction - CBI*). Desde o primeiro ano de curso, os licenciandos lidam com textos teóricos autênticos¹ na língua alvo, os quais tratam das especificidades de ensino e aprendizagem dessa língua como Língua Estrangeira (LE).

Diversos estudos já foram desenvolvidos sobre a formação de professores de língua inglesa, estudos que investigam o professor formado (ALMEIDA FILHO, 1999; CELANI, 2003; LEFFA, 2005; MOITA LOIPES, 1996, dentre outros) e estudos que tratam da formação pré-serviço (PAIVA, 2003, 2004, 2005; VIEIRA-ABRAHÃO, 2002, 2004, 2006; GIMENEZ, 2004; ALVARENGA, 2004, dentre outros.). Estudos sobre crenças também aparecem para lidar com esses contextos de formação (BARCELOS, 1995, 2004; FÉLIX, 1998, 1999; SILVA, K. 2005, dentre outros.). No entanto, não é de nosso conhecimento um trabalho que investigue a formação pré-serviço do professor de língua inglesa do primeiro ano de curso sendo dada por meio dos preceitos do ensino comunicativo e do ensino de língua com base em conteúdo; conteúdo esse que lide com textos teóricos autênticos que tratem do ensino-aprendizagem de LI como LE.

A presente pesquisa pretende verificar a postura desses licenciandos em Letras do primeiro ano de curso em relação ao modelo de formação de professores de LI que visa não apenas ao desenvolvimento da competência lingüística, mas também ao desenvolvimento das competências aplicada, teórica e profissional (ensino de língua via conteúdo). Este estudo também trata das crenças desses professores pré-serviço sobre o ensino-aprendizagem de

¹ Chamamos de autênticos nesse contexto, textos escritos em inglês por profissionais da área de Lingüística Aplicada (LA), que tratam de questões de L2 e LE escritos para profissionais dessa área (comunidade discursiva).

língua inglesa, uma vez que essas concepções prévias que possuem, e conseqüentemente trazem para o curso de formação, são adquiridas ao longo da vida escolar e profissional (BARCELOS, 1995, 1999, 2001; VIEIRA-ABRAHÃO, 2000, 2002, 2004; SILVA, A. 2003, dentre outros). Dessa maneira, verificar a incidência dessas crenças e estudá-las possibilita um melhor entendimento e esclarecimento sobre a avaliação que esses futuros professores fazem dessa nova proposta de formação de professores de língua inglesa.

Para tanto, apresentam-se aqui dois objetivos: (a) investigar as expectativas dos licenciandos ingressantes em Letras com relação às disciplinas de língua inglesa e (b) verificar eventuais mudanças na conscientização dos alunos ao final do primeiro ano, com relação ao processo de ensino-aprendizagem de LI como futuros professores dessa língua considerando as especificidades de se aprender para ensiná-la. Para atingir esses objetivos, partimos de duas perguntas de pesquisa:

1ª Quais as expectativas do aluno ingressante no curso de Letras com relação à sua aprendizagem de LI como futuro professor dessa língua?

2ª Em que medida existe, ao final do primeiro ano cursado, um indício de conscientização sobre as especificidades de se aprender língua inglesa como futuro professor dessa língua?

Ao responder essas perguntas, pretendemos propor um diagnóstico mais preciso para o curso em questão, assim como para cursos de Letras que desejem desenvolver a formação teórico-crítico-reflexiva de seus futuros professores desde o início do curso, juntamente com o desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa.

2. A organização do trabalho

Este trabalho é composto de Introdução, três capítulos e Considerações Finais. A Introdução delimita o problema a ser investigado, os objetivos e as perguntas de pesquisa. O Capítulo 1 trata da Metodologia de Pesquisa, descreve a metodologia utilizada, os passos e os procedimentos adotados. O Capítulo 2 traz o Referencial Teórico que serve de embasamento para este trabalho, sendo discutidas cinco teorias que auxiliam na análise dos dados. São elas: Formação de professores de línguas; Competências necessárias aos professores de LI; Crenças no ensino-aprendizagem de língua inglesa; Abordagem comunicativa e o Ensino de Língua com Base em Conteúdo (*Content-based Instruction*). Ao Capítulo 3 fica reservada a Análise dos dados, em que levantamos elementos para responder as duas perguntas de pesquisa. Nas Considerações Finais e Possibilidades de Pesquisas Futuras comentamos brevemente o que pretendíamos com este trabalho, os resultados obtidos e fazemos sugestões para pesquisas futuras que possam contribuir para visões cada vez mais detalhadas do processo que investigamos.

CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA DE PESQUISA

Para esta seção 1.1, optamos por esclarecer ao leitor o contexto de nossa pesquisa; assim caracterizamos os sujeitos-participantes, além de expormos os itens que tratam das especificidades do contexto em questão.

1.1 Contextualizando a pesquisa

1.1.1 O curso de Licenciatura em Letras

Esta pesquisa é realizada em uma universidade pública do interior de São Paulo em um curso de Licenciatura em Letras, com habilitação dupla². O curso é oferecido no período noturno e tem duração de cinco anos.

Para melhor esclarecimento do contexto em questão, optamos por oferecer um histórico do curso, com base no texto de Abreu-e-Lima (2006)³.

O departamento de Letras dessa universidade surgiu no final da década de 70 para oferecer disciplinas de língua portuguesa e estrangeira (inglês) a graduandos de outros cursos. Somente em 1996 foi criado o Curso de Letras e, a partir desse momento, o departamento de Letras ficou responsável por mais de dois terços das disciplinas oferecidas. O desenvolvimento do curso de Licenciatura aconteceu posteriormente à realização de uma pesquisa organizada pelo Departamento de Letras, em 1995. Descobriu-se, de acordo com dados da Diretoria de Ensino da região que cerca de 50% dos professores da rede pública e particular de ensino não possuíam formação específica.

Assim, o curso surgiu com o intuito de formar profissionais habilitados para atuar nos ensinos fundamental e médio como professores de língua portuguesa, literatura brasileira e portuguesa, língua inglesa ou língua espanhola.

² O curso oferece 40 vagas, sendo 20 para habilitação Português/Inglês e 20 para habilitação Português/Espanhol. Essa opção é feita no momento da matrícula pela classificação no vestibular. (informações obtidas a partir da ProGrad (Pro-Reitoria de Graduação)).

³ Para maiores esclarecimentos ver Abreu-e-Lima, D.M. (2006). Tese de doutoramento.

Abreu-e-Lima e Margonari (2002) apontam que o referido curso pretende que o graduando em Licenciatura em Letras (português/inglês) adquira, de forma paralela, o conhecimento específico e a capacidade crítica para desenvolver a função de professor-educador, sendo um profissional crítico-reflexivo sobre os aspectos que envolvam o ensino-aprendizagem de línguas.

1.1.2 Os objetivos das disciplinas de língua inglesa do curso

Como o recorte de nosso trabalho é a formação do professor de língua inglesa, optamos por aplicar a bibliografia geral ao ensino desta LE, além de buscar a contribuição de estudiosos desta área específica. Assim, observamos o que aponta Abreu-e-Lima (2006) a respeito do objetivo da área de língua inglesa durante os cinco anos de curso:

Ao longo de 5 anos de curso, é objetivo da área de Língua Inglesa prover condições e oportunidades para que o PPS (professor pré-serviço) possa adquirir a LE a ponto de poder compreender uma aula na língua-alvo, de poder se comunicar oralmente e por escrito, de ler textos da área e de preparar aulas, criando atividades na língua-alvo, e principalmente ter a competência lingüístico-comunicativa necessária para poder ministrar uma aula usando somente a língua-alvo sem recorrer a cursos de idiomas para completar sua formação. (Abreu-e-Lima, 2006, p. 34).

Para alcançar esses objetivos, os professores de língua inglesa do curso pensaram em uma grade que se adequasse às exigências do MEC com relação aos cursos de licenciaturas e que fosse baseada nos princípios da Lingüística Aplicada, do ensino comunicativo de línguas e do ensino de línguas com base em conteúdo. Prova disso é o testemunho de Abreu-e-Lima (2006) que diz:

Conhecedores da realidade brasileira sobre a heterogeneidade das turmas no que se refere ao nível em que se encontravam as competências de cada PPS (professor pré-serviço), decidimos por uma Abordagem Comunicativa, pois ela poderia oferecer condições de realizar o que gostaríamos de fazer em sala de aula: utilizar a língua-alvo de forma significativa e permitir que fossem por intermédio de conteúdos específicos que as interações possíveis pudessem ser mantidas na língua-alvo sem que o foco fosse estritamente o de aprender sobre a língua e sim através da língua. (Abreu-e-Lima, 2006, p. 19).

Percebemos que os alunos ingressantes nesse curso teriam que entender que estavam em um curso de formação de professores e que, portanto, todo o ensino da língua inglesa

envolveria esse princípio, diferenciando-o de outros tantos cursos de licenciatura em Letras e principalmente de um curso de idioma.

Essa grade, alterada no início de 2004, prega que, desde as primeiras aulas de língua inglesa, o professor ministre em inglês e utilize textos autênticos na língua-alvo, os quais abordem assuntos relacionados aos processos de ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira. Como processo avaliativo, durante todo o curso os alunos devem apresentar mini-aulas acompanhadas de um plano de aula que trabalhe com um assunto discutido durante o semestre. Dentre os vários assuntos, destaca-se a preparação e avaliação de material didático, elaboração de projetos que abordem os temas transversais⁴, as inteligências múltiplas⁵ e a interdisciplinaridade⁶.

Dessa forma, os professores do curso de língua inglesa em questão acreditam que estão preparando os futuros professores para as imprevisibilidades da profissão, da gama de contextos e aprendizes diferentes, criando profissionais autônomos e, acima de tudo, conscientes da sua função de educadores e de professores reflexivos do seu papel perante a sociedade.

Abreu-e-Lima (2006) deixa claro no trecho abaixo o objetivo do curso:

A equipe que planejou o curso (...) em questão teve como objetivo abordar assuntos relacionados à sala de aula, sobre o processo de ensinar-aprender uma língua estrangeira e temas provenientes desse assunto, pertinentes à Linguística Aplicada, desde o primeiro dia de aula. A idéia era formar PPS (professores pré-serviço) para o desenvolvimento da competência aplicada a partir de uma teórica. (Abreu-e-Lima, 2006, p. 19).

⁴ Os temas transversais utilizados são os sugeridos pelos PCNs: Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde, Trabalho e Consumo, Ética e Pluralidade Cultural.

⁵ “A concepção de Inteligências Múltiplas é referente ao trabalho do psicólogo Howard Gardner (1983) o qual define inteligência como a habilidade de resolver problemas ou criar produtos que são valorizados em determinada cultura, e divide nossas habilidades e competências em um espectro de 7 inteligências (lingüística, lógico-matemática, interpessoal, intrapessoal, corporal-cinestésica, espacial e musical.)” (In: ABREU-e-LIMA, 2006, p. 96)

⁶ Por interdisciplinaridade entende-se a integração de dois ou mais componentes curriculares na construção do conhecimento. Neste caso específico é a integração do ensino de língua inglesa com as outras disciplinas presentes na grade curricular.

1.1.3 Os sujeitos-participantes

Como essa pesquisa conta com dois tipos de sujeitos-participantes – os alunos do primeiro ano de curso e o professor das disciplinas - achamos por bem denominar os alunos do curso como primeiros sujeitos-participantes de pesquisa e o professor como segundo sujeito-participante.

Os primeiros têm entre 17 e 20 anos e fazem parte de uma turma ingressante em 2005; dez são do sexo feminino e oito são do sexo masculino, sendo que no período da coleta de dados, os mesmos estavam no segundo semestre do curso que tem duração de dez semestres, completando os cinco anos.

O segundo sujeito-participante tem 31 anos, estava em caráter de substituição, possui graduação na área e, hoje mestre, era aluno do programa de Pós-Graduação - Mestrado em Lingüística, na mesma instituição.

Para melhores esclarecimentos, fornecemos em seguida informações sobre o perfil dos alunos, as duas disciplinas observadas, o desenvolvimento das aulas e os recursos técnico-pedagógicos disponíveis para o curso.

1.1.4 O perfil do licenciando

Como aponta Abreu-e-Lima (2006) a heterogeneidade é uma constante nos cursos de Licenciatura em Letras e neste não é diferente. Os alunos ingressam nesse curso com diferentes níveis de competência lingüístico-comunicativa na língua inglesa. Além do contato com essa língua nos ensinos fundamental e médio, dos 18 sujeitos de nossa pesquisa, 14 já haviam feito cursos em escolas de idiomas e/ou com professor particular e dentre esses 14, 4 já eram professores do idioma. Segundo essa pesquisadora, reconhecer as diferenças dos alunos ano a ano é fundamental para o desenvolvimento e o sucesso do curso.

1.1.5 As duas disciplinas analisadas

As duas disciplinas observadas - “Introdução aos Estudos de LI 1 e 2” - foram implantadas em 2004, adequando-se às exigências do MEC (2002) de que “nos cursos de

licenciaturas, deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam” (PAIVA, 2003). Dessa forma, essas duas disciplinas vêm para abarcar as necessidades encontradas pelos professores do departamento de se formar professores de língua inglesa como língua estrangeira (LE) desde o primeiro dia de aula, já que os alunos estão em um curso de licenciatura que deve formar professores e não apenas falantes da língua inglesa, como em curso de idioma. Desse modo, o trabalho com textos autênticos na língua-alvo e que tratam do ensino-aprendizagem de língua inglesa são os requisitos básicos na grade curricular dessas duas disciplinas.

1.1.6 O desenvolvimento das aulas

Desde o primeiro dia de aula, as aulas, bem como as leituras e as discussões são conduzidas em inglês. No final de cada semestre os alunos apresentam os seus trabalhos (escritos e orais) na língua-alvo, os quais devem utilizar os conteúdos desenvolvidos durante o semestre. As apresentações seguem a forma de mini-aulas, que podem se apresentar como simulações de aulas para escolas públicas e/ou particulares ou como elaboração de planos de aulas. Para este fim, o professor participante da pesquisa se colocou à disposição para auxiliar os alunos na elaboração de um planejamento coerente com as teorias discutidas durante o semestre.

1.1.7 Os recursos técnico-pedagógicos

Como recursos técnico-pedagógicos, o departamento dispõe de um laboratório de línguas com todos os recursos audiovisuais como aparelho de televisão, vídeo-cassete, DVD e 25 cabines individuais que se comunicam com uma mesa de controle e reproduzidor de CD. Todas as salas de aula possuem quadro, giz e tela de projeção. Equipamentos de projeção são instalados quando necessários; há também uma Sala de Projeções do Departamento de Letras que oferece todos os recursos necessários para apresentação de trabalhos com multimídia, aparelho de DVD para exibição de filmes com legenda em inglês e equipamento de som. Além disso, a área de língua inglesa conta com um acervo disponibilizado no laboratório de

língua inglesa, ELIOT (*English Language Information on Teaching*) o qual possui diversos tipos de materiais que auxiliam tanto alunos como professores (da rede pública, normalmente) que procuram o curso para obter sugestões de novas atividades que possam ser desenvolvidas em sala de aula. Dentre os materiais disponíveis no ELIOT existem livros de gramática, livros de pronúncia com exercícios, dicionários, livros literários em inglês, trabalhos arquivados elaborados pelos próprios alunos do curso de Letras, artigos sobre ensino-aprendizagem de línguas, materiais para os alunos prepararem suas mini-aulas, entre outros materiais disponíveis em fitas cassetes, de vídeo e/ou em DVD.

Além da disponibilidade desses materiais no próprio departamento, o ELIOT possui um site com *links* que direcionam os usuários (alunos e professores) para atividades disponíveis *on-line*. A intenção da criação de tal “centro” segundo Abreu-e-Lima (2006), além de auxiliar os alunos, é tentar minimizar a falta de materiais de que os professores da escola pública tanto se queixam. Assim, os materiais, elaborados ou não pelos alunos do curso de Letras, estão disponíveis para os professores de língua inglesa da rede pública do município e da região.

A seguir, seção 1.2, discutiremos as metodologias utilizadas em nossa investigação, assim como os passos e procedimentos utilizados. As escolhas aqui feitas com relação à metodologia utilizada recaem sobre o fato de que elas nos pareceram mais adequadas para responder às duas perguntas de pesquisa de nosso trabalho: *1ª Quais as expectativas do aluno ingressante no curso de Letras com relação à sua aprendizagem de LI como futuro professor dessa língua?* e *2ª Em que medida existe, ao final do primeiro ano cursado, um indício de conscientização sobre as especificidades de se aprender língua inglesa como futuro professor dessa língua?*

1.2 A escolha da metodologia de pesquisa

A escolha da metodologia de pesquisa é uma questão bastante delicada: segundo Lüdke e André (1986), cabe ao pesquisador levar em consideração que tipo de dados quer obter (abstratos ou estatísticos, abertos ou fechados, dentre outros), em que contexto vai obtê-los e quanto tempo tem disponível para fazer a pesquisa. Todas essas variáveis têm que ser pensadas antes de qualquer trabalho de coleta e análise dos dados.

Dessa forma, para realizar uma pesquisa existem basicamente duas formas distintas de coletar os dados e analisá-los, que são por meio dos métodos quantitativo ou qualitativo. O primeiro “usa instrumentos objetivos e análises estatísticas apropriadas para a verificação de uma hipótese” (LARSEN-FREEMAN e LONG, 1991 apud SILVA, L. 2001) e o segundo “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e se preocupando em retratar a perspectiva dos participantes.” (BOGDAN e BIKLEN, 1982).

Apesar de reconhecermos essas especificações, concordamos com Cohen (1989, p. 1) ao afirmar que a combinação de uma análise qualitativa e quantitativa “resulta em estudos mais completos com convalidação convergente.” Dessa forma utilizamos a junção de tais metodologias em alguns momentos de nossa análise dos dados.

Para ilustrar melhor algumas características presentes em uma pesquisa qualitativa, optamos por utilizar as cinco características apresentadas por Bogdan e Biklen (1982) e destacadas por Lüdke e André (1986): a) esse tipo de pesquisa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador; e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Parece-nos, portanto, que a subjetividade está fortemente presente, já que não há verdades absolutas, mas sim interpretações feitas pelo pesquisador diante de orientações teóricas que possui sobre o assunto em questão.

Levando todas essas variáveis em consideração, denominamos nossa pesquisa “qualitativa-interpretativista”, pois segundo Moita Lopes (1996, p. 22) esse tipo de pesquisa “centra-se no estudo dos processos e estratégias subjacentes ao uso da linguagem”. Ela se caracteriza também como de natureza etnográfica, por focalizar o contexto social da perspectiva dos participantes e, segundo Erickson (1986), por buscar responder a quatro questões: 1) o que está acontecendo no contexto sob investigação? 2) como os eventos estão organizados? 3) o que significam para os participantes? e 4) como podem ser comparados a outros em contextos diferentes?

Esse tipo de pesquisa visa a fornecer “uma descrição e um relato interpretativo-explicativo do que as pessoas fazem em um contexto (como a sala de aula, vizinhança ou comunidade), o resultado de suas interações e a maneira como entendem o que estão fazendo (o significado que as interações têm por elas).” (WATSON-GECEO, 1988 apud SILVA, K. 2005, p. 40).

A escolha do tipo de pesquisa pode seguir características bem específicas. Segundo Gonsalves (2001) pode-se escolher o tipo de pesquisa segundo *os objetivos* (exploratória, descritiva, experimental, explicativa); segundo *os procedimentos de coleta* (experimento, levantamento, estudo de caso, bibliográfica, documental, participativa, de base etnográfica, pesquisa-ação); segundo *as fontes de informação* (campo, laboratório, bibliográfica, documental) e segundo *a natureza dos dados* (quantitativa ou qualitativa). Dessa forma, fica evidente que uma pode complementar a outra. No entanto, a escolha de cada uma deve respeitar critérios que devem estar claros para o pesquisador.

1.2.1 A metodologia utilizada

Pelas características presentes em nossa pesquisa, além de haver o traço qualitativo-interpretativista, há também a base etnográfica, já que, dentre as formas que pode assumir uma pesquisa qualitativa, estão a pesquisa do tipo etnográfico e o estudo de caso. Para essa nossa pesquisa, tratamos do tipo etnográfico. Cançado (1994) faz uma ressalva ao pesquisador etnográfico, defendendo que este deve ter uma posição neutra e sem julgamento no momento da aplicação da pesquisa. Segundo ela, o pesquisador deve “estudar a interação do jeito que ela ocorre no contexto, sob a perspectiva daqueles que estão sendo estudados” (CANÇADO, 1994, p. 57).

Essa pesquisadora ainda traz um roteiro que deveria ser seguido por um pesquisador etnográfico. Esse contém sete itens, sendo que o primeiro aconselha o pesquisador a estabelecer um campo de aplicação da pesquisa; o segundo, a escolher um papel e uma maneira de entrar nesse campo; o terceiro, a estabelecer quem serão os informantes; o quarto, a desenvolver um relacionamento entre os informantes; o quinto, a realizar a coleta de dados, esta podendo se apresentar em forma de diários, notas de campo, gravações, entrevistas, questionários; o sexto, a analisar os dados coletados e o sétimo, a interpretá-los.

Como os nossos dados também apresentam as crenças trazidas pelos futuros professores sobre os conceitos de ensino-aprendizagem de língua inglesa, achamos por bem levantarmos as abordagens existentes para a investigação das crenças. Para isso, contamos com Barcelos (2001), que agrupa essas pesquisas em três diferentes tipos de abordagem: 1ª) a *normativa*, que infere as crenças por meio de um conjunto pré-determinado de afirmações por meio de questionários fechados, do tipo *Likert scale*⁷; desses questionários, o mais conhecido e utilizado é o BALLI (*Beliefs about Language Learning Inventory*), criado por Horwitz em 1985; 2ª) a *metagônica*, que infere as crenças por meio de entrevistas semi-estruturadas, auto-relatos e questionários semi-estruturados e considera as crenças como conhecimento;

⁷ “Nesse tipo de questionário os alunos apenas dizem se concordam ou não com as afirmações pré-estabelecidas pelos pesquisadores.” (Silva, K. 2005, p. 36).

essa abordagem não infere as crenças através das ações, mas somente “através de intenções e declarações verbais.” (BARCELOS, 2001, p. 80); e 3ª) a *contextual*, que vê as crenças “como parte da cultura de aprender e como representações de aprendizagem em uma determinada sociedade” (BARCELOS, 2001, p. 82), ou seja, passam a ser vistas como dinâmicas, culturais, sociais e emergentes. Nessa abordagem é muito comum a utilização de procedimentos de caráter etnográfico, como anotações de campo do pesquisador, entrevistas estruturadas, semi-estruturadas ou não estruturadas, diário, dentre outros.

Ao escolhermos a nossa metodologia de investigação, nos baseamos em Conceição (2004), que também se respalda em Barcelos (2001) ao afirmar que a escolha da metodologia para a investigação das crenças deve ser feita levando-se em consideração três variáveis: os objetivos; o formato da pesquisa e o número de participantes.

Dessa forma, concordamos com Barcelos (2001) quanto à afirmação de que a *abordagem contextual* é a mais completa para a investigação das crenças dos futuros professores de língua inglesa, por levar em consideração o contexto e tentar compreender o fenômeno como uma entidade socialmente construída e dinâmica.

Assim, constatamos que nossa pesquisa é qualitativa-interpretativista de base etnográfica e que a mesma utiliza a abordagem contextual ao investigar as crenças dos futuros professores de língua inglesa do nosso contexto de pesquisa.

1.2.2 Passos e procedimentos

Para a coleta dos dados foram realizadas três entrevistas semi-estruturadas⁸: duas com os alunos do curso (Apêndices 1 e 3) e uma com o professor da disciplina (Apêndice 4).

As entrevistas com os primeiros informantes de pesquisa, os alunos do curso, foram feitas no final do primeiro semestre e quase no final do segundo semestre de 2005. A primeira foi realizada pelo próprio professor da disciplina, já que a mesma foi utilizada como uma

⁸Esse tipo de entrevista se caracteriza pelo fato de conter perguntas definidas previamente, além de um certo espaço para perguntas espontâneas que possam surgir. Segundo Lüdke e André (1986, p. 34) esse tipo de entrevista segue um “esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.”

avaliação oral para os alunos da disciplina. A segunda foi feita por esta pesquisadora, que além de se utilizar de algumas das perguntas da primeira entrevista, ampliou essa segunda com outras perguntas.

Em um segundo momento, no final do segundo semestre letivo, foi realizada a entrevista com o professor, tentando abarcar algumas considerações feitas por seus alunos e por ele próprio durante o semestre.

A opção pela entrevista com os primeiros informantes ocorre pelo fato de quisermos manter o mesmo instrumento de coleta utilizado no primeiro semestre de curso, além de acreditarmos que haveria a possibilidade de uma coleta de dados mais rica por se trabalhar com a espontaneidade, a interação e a segurança de que as informações chegariam até nós. Em questionários, há uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado e a possibilidade da não entrega do mesmo é grande. Além disso, concordamos com Lüdke e André (1986, p. 33) ao defender que na entrevista cria-se uma relação interativa entre o pesquisador e o pesquisado, possibilitando-se “uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. As estudiosas acrescentam que, nesse clima de interação e diálogo, surge uma aceitação mútua e, assim, as informações fluem de maneira “notável e autêntica.” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 84). Um outro fator positivo apontado por elas sobre a entrevista é a possibilidade de correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam mais eficaz na obtenção das informações desejadas.

Entretanto, temos conhecimento de que essas mesmas pesquisadoras demonstram que há autores que criticam a utilização da entrevista como instrumento de coleta de dados. Thiollent (1980 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986), por exemplo, alerta que a entrevista pode mascarar algumas informações e que cabe ao pesquisador lidar com as variáveis que a permeiam, como os gestos, as expressões, as entonações, os sinais não verbais, as hesitações, as alterações de ritmo do entrevistado, “enfim, toda uma comunicação não-verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito”

(THIOLLENT, 1980 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 36). Além desses fatores expostos, mais um fator negativo pode estar presente na execução da entrevista: nem sempre os entrevistados se sentem à vontade e naturais ao ter sua fala gravada. Por isso, tivemos uma preocupação grande em esclarecer para os entrevistados os objetivos da pesquisa e de lhes explicar que as informações obtidas seriam utilizadas apenas para fins de pesquisa e que todo sigilo seria mantido. Além disso, cada participante assinou um termo de consentimento (Apêndice 2) antes de realizar a entrevista.

É de nosso conhecimento também existir outro problema com relação à entrevista: a transcrição. Dessa forma, cabe a nós decidirmos as informações que são relevantes para nosso trabalho de pesquisa daquelas que são irrelevantes; além do que, concordamos com Cançado (1994) que em uma pesquisa de base etnográfica “as transcrições devem ser iniciadas o mais rápido possível depois da gravação da aula (em nosso caso, da entrevista), enquanto a memória do observador ainda está fresca.” (CANÇADO, 1994, p. 58).

Fraser (2004, p. 150) também aponta algumas limitações presentes na entrevista, afirmando que “todo e qualquer método deve procurar dar respostas (positivas e negativas) a pelo menos quatro exigências científicas: validade *constructo*, validade externa, validade interna e confiabilidade.” A validade *constructo* exige do pesquisador o reconhecimento de que a técnica de entrevista “seja a melhor forma de abordar (ou mensurar) o seu objeto de estudo”; a validade externa trata do poder de generalização; a validade interna, da consistência dos procedimentos internos da pesquisa; e a confiabilidade da capacidade de uma pesquisa de repetir os mesmos procedimentos e apresentar os mesmos resultados.

Encerrando este capítulo intitulado Metodologia de Pesquisa, onde expomos o contexto da pesquisa, os sujeitos-participantes e a metodologia adotada, partimos agora para o referencial teórico o qual dará sustentação para a análise de nossos dados.

CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta uma revisão dos cinco pressupostos teóricos que orientam este trabalho 2.1 Formação de professores: um contínuo; 2.2 O que é ter competência?; 2.3 Crenças: a relevância para essa pesquisa; 2.4 Algumas abordagens de ensino; 2.5 O Ensino de Língua com Base em Conteúdo (*Content-based Instruction*), os quais acreditamos serem relevantes ao tratarmos desse contexto específico de pesquisa (curso de Licenciatura em Letras) e ao mesmo tempo nos fornecerá sustentação teórica para a análise dos dados.

2.1 Formação de professores: um contínuo

É sabido que, por diversas razões (econômicas, formação da grade curricular, titulação de seus professores, entre outras), os cursos de licenciatura em Letras ainda se concentram em uma ou outra competência⁹, em detrimento do trabalho com todas elas, o qual, a nosso ver, é imprescindível para uma formação teórico-crítico-reflexiva do futuro professor de língua inglesa.

Moita Lopes (1996) corrobora essa visão ao dizer que falta a todos os cursos de licenciatura em Letras um embasamento teórico explícito “sobre os processos de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula.” (MOITA LOPES, 1996, p. 179). Ele ainda adverte que esses cursos de formação de professores se tornam cursos de treinamento, pois “os professores são treinados na utilização de técnicas, típicas de métodos específicos de ensino, sem que lhes seja dado conhecimento de natureza teórica sobre a linguagem em uso na sala de aula (incluindo os processos de ensinar e aprender línguas) e fora dela” (MOITA LOPES, 1996, p. 180). E, conseqüentemente, essa “formação” (grifo nosso) acaba sendo pautada em dogmas. Esse pesquisador defende que uma formação teórica consistente do professor possibilita que esse se sinta capaz de refletir sobre seu próprio trabalho e, dessa forma, possa ver a sala de aula como espaço da procura do conhecimento.

⁹ Dicitimos competência no item 2.2.

Filgueiras dos Reis (1992 apud FÉLIX, 1999) também relata que, em sua pesquisa com Professores (formadores) de Prática de Ensino, esses, ao invés de estarem formando professores integralmente, estavam “somente treinando futuros instrutores (e ainda de maneira questionável, desigual e insuficiente), o que poderia impedir a obtenção de resultados mais satisfatórios na disciplina, uma vez que estariam sendo lançados profissionais despreparados no mercado.” (FILGUEIRAS DOS REIS, 1992 apud FÉLIX, 1999, p. 95).

Essa reflexão necessária na formação do futuro professor é defendida por Araújo (2003), que afirma que o professor pré ou em serviço deve ser estimulado a refletir e a discutir os problemas relacionados com o ensino de LE e com a realidade das escolas onde atuam. Ela acrescenta que o professor que está familiarizado com a prática reflexiva tende a se conscientizar de seu papel, que vai muito além de transmissor de conhecimento e facilitador de aprendizagem.

Defendendo a tendência de que o professor reflexivo torne-se também pesquisador, Araújo pauta-se na visão de Allwright (1996):

[...] a familiarização com a prática reflexiva e a pesquisa na sala de aula parecem ser essenciais para os alunos se conscientizarem de que professor de línguas não é só transmissor de conhecimentos e facilitador de aprendizagem, mas também ser pesquisador, promovendo uma atitude positiva, confiante e autônoma em relação ao fazer pesquisa ‘para’ ou ‘com’ os alunos em sala de aula (ALLWRIGHT, 1996), evidenciando que o ensino e a sala de aula fornecem o contexto para o processo de aprendizagem e, por isso, merecem ser analisados e pesquisados. (ARAÚJO, 2003, p. 91).

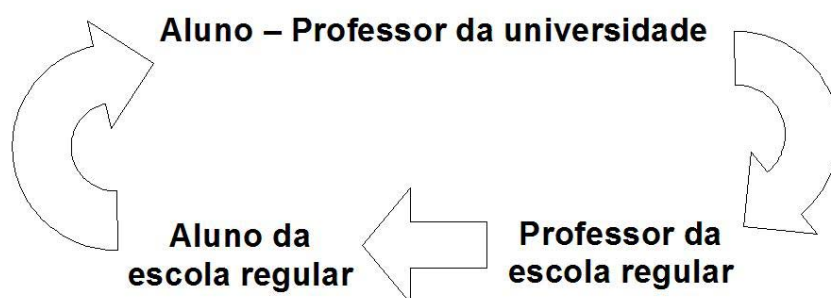
Acreditamos que um dos principais papéis do curso de Licenciatura em Letras, considerando que forma professores, seja tentar mudar um ciclo vicioso em que se encontra o ensino de língua inglesa no país - ensino que forma professores que vão atuar na escola regular pública e/ou particular e vão gerar um alunado para o curso de licenciatura que se formará e atuará na escola regular e assim por diante. Esse ciclo vicioso, segundo Almeida Filho (1991), deve ser substituído por um ciclo virtuoso e novo.

O ciclo vicioso que se auto-abastece na formação insuficiente do professor na universidade, que engrossa a debilidade escolar do alunado e que por fim volta a

alimentar a universidade precisa ser substituído por um ciclo virtuoso novo. (ALMEIDA FILHO, 1991, p. 78).

Consideramos pertinente representar o que seria esse Ciclo Vicioso na figura abaixo:

Figura 1 – Ciclo Vicioso do ensino de LE no Brasil baseado em Almeida Filho (1991)



Nossa intenção com esta pesquisa é justamente analisar de que maneira se dá a ruptura desse ciclo. O contexto em que coletamos nossos dados tenta quebrá-lo ao propor a formação reflexiva; entretanto, sabemos que o aluno-professor traz expectativas baseadas no modelo de ensino-aprendizagem a que foi exposto durante toda a vida escolar. Assim, a ruptura com o ciclo vicioso requer um estudo cuidadoso por parte dos formadores e, a nosso ver, nosso estudo vem justamente tratar dessa questão.

Abreu-e-Lima (2006) enfatiza que autores como Maza (1999), Aguiar (2000) e Oliveira (2001) também ressaltam o papel preponderante na fossilização dos padrões tradicionais de ensino.

Abreu-e-Lima (2006) destaca o pensamento dessas pesquisadoras ao explicar que elas

[...] dizem que o ensino universitário perpetua uma realidade que se quer mudar, seja porque não atende mais às expectativas dos alunos das escolas de ensino fundamental e médio, seja porque frustra os próprios recém-formados que não foram preparados para enfrentar a realidade da escola atual. Os professores recém-formados reincidem na prática de padrões aprendidos na universidade, em um total descompasso com as características da cultura adolescente de hoje. (ABREU-e-LIMA, 2006, p. 4).

Também discutindo a formação de professores de LI, muito apropriadamente Vieira-Abrahão (2002, p. 59) diz não ser aceitável que na formação do futuro professor “tudo o que

foi visto e feito durante sua permanência na universidade não trouxe qualquer modificação ao seu pensar e agir, ou seja, as idéias e crenças e atitudes trazidas pelo aluno-professor para o curso de formação permanecem pouco alteradas, quando não inalteradas.”

A nosso ver, a conscientização do professor permitirá que ele, de alguma forma, mesmo que superficialmente, faça mudanças nesse ciclo vicioso de ensino.

Assim, compartilhamos das idéias de Claus (2005) ao afirmar que, se o professor estiver consciente de seu papel como educador, será capaz de buscar soluções para os problemas que possam surgir em sala de aula.

A autora expõe essa idéia no excerto abaixo:

Se o professor estiver consciente de seu papel como educador, ao observar que o seu ensino não resulta na aprendizagem do aluno, poderá buscar as causas desse descompasso a partir da análise e da reflexão sobre os processos de ensinar e aprender línguas, procurando explicações no diálogo teoria externa/interna que possam auxiliá-lo a empreender ações no sentido de reverter esse quadro. (CLAUS, 2005, p. 19).

Essa mesma pesquisadora destaca a importância da pesquisa-ação na formação contínua do professor, apontando que quando o professor é capaz de olhar para a sua prática de forma crítica, ele é capaz de fazer mudanças proporcionando um ensino mais reflexivo. Richards e Lockhart (1994 apud CLAUS, 2005, p. 24) defendem uma conscientização do professor “a respeito dos diferentes componentes do ensino para ser capaz de refletir sobre a natureza de seu próprio ensino, de forma a avaliar em que medida e em qual momento haverá necessidade de mudanças na sua prática em sala de aula.”

Percebemos, assim, que as propostas contemporâneas esperam do professor uma postura que objetive o espírito crítico e a reflexão sobre sua própria atuação profissional.

Almeida Filho (2005) destaca o que seria ensinar em uma visão que ultrapassa a idéia simplista de dar, passar e transmitir conhecimento:

[...] ensinar, concebido convencionalmente como dar, passar, transmitir conhecimentos tem sentidos que superam esse fulcro inicial. Hoje, essa concepção se expandiu em direção ao construir experiências válidas, (re) afirmadoras de auto-estima, envolventes e motivadoras para e com os alunos no sentido de apoiar a aprendizagem (já desencadeada num esforço dos próprios aprendentes) de aspectos da língua ou a expansão dos recursos lingüísticos dos alunos. (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 63).

É preciso encarar o ensino como algo processual e com a consciência de que dele fazem parte tanto o ensinante como o aprendiz; além disso, segundo o autor, deve haver a necessidade de se evitar a simplicidade de assumir que só se aprende aquilo que se ensina. Almeida Filho (2005) discute o que caberia a um professor contemporâneo nas seguintes palavras:

[...] ao professor contemporâneo cabe pensar no que fez (como ensina e como aprendem seus alunos) para fazer um juízo de quem ele é como ensinante [...] o pensar do professor deve reconhecer que o ensino e a aprendizagem de línguas têm uma natureza própria com estrutura e funcionamento em rede que precisam ser reconhecidos para ajudar no processo de aperfeiçoamento refletido. (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 72).

Da mesma forma, Félix (1999, p. 96), embasada em Cavalcanti e Moita Lopes (1991) defende uma atualização contínua do profissional, “através de leituras de literatura sobre pesquisas recentes, cursos de reciclagem, de especialização, de pós-graduação e participação em congressos”, pois aqueles que não o fizerem “correm o risco de agir somente de acordo com sua competência mais básica, a competência implícita, ou seja, de agir de acordo com suas crenças, intuições e experiências.”

Essa consciência deveria ser “disparada” no início da formação. O curso em que coletamos nossos dados busca justamente criar os alicerces dessa postura profissional desde seu primeiro ano. É fundamental, contudo, verificar como o aluno-professor interpreta e avalia essa proposta, justamente o que buscamos discutir neste estudo.

É preciso deixar claro que o embasamento teórico pode não ser o único fator dentro da complexidade que envolve a formação do professor; entretanto, cremos que ele possa ser um fortalecedor da prática de ensino.

2.2 - O que é ter competência?

Ao entrar nesta seção para tratarmos das competências necessárias ao professor, gostaríamos de expor que todas as competências abordadas poderiam estar presentes em sua atuação, mas que, além dessas, existem determinadas competências necessárias ao professor de inglês como língua estrangeira. Acreditamos que, se estivéssemos lidando com outro tipo de professorado, provavelmente teríamos que lidar com as especificidades de cada área. Dessa maneira, estruturamos esta seção abrangendo primeiramente as competências necessárias a todos os docentes e, em seguida, as necessárias ao professor de língua inglesa. Estão envolvidos tanto aquele que pode estar em formação, ou seja, que ainda frequenta a graduação e é chamado de professor pré-serviço quanto aquele que está em serviço, ou seja, que já exerce a profissão e está certificado para isso. Começamos, então, com as definições de competência.

Nesse primeiro momento, optamos por trazer definições de autores da educação, por acreditarmos, como já dito anteriormente, que as competências podem estar presentes em qualquer professorado. Para isso, nos baseamos no trabalho de García (1999), que, além de tratar da formação do professor, traz as definições de competência de Borich (1979), Short (1985), Villar Ângulo (1986) e Estrela (1987).

Na visão de Borich (1979), o termo “competência” é apresentado como sinônimo de conduta docente, variável docente, ação e destreza docente. Short (1985) também a denomina como conduta, mas a amplia definindo-a como domínio de conhecimento ou destreza, como nível ou grau de capacidade considerada suficiente, e como a qualidade, em geral, de uma pessoa. Villar Ângulo (1986 apud GARCÍA, 1999, p. 35) refere-se às competências como “comportamentos docentes observáveis” e Estrela (1987 apud GARCÍA, 1999, p. 36) define competência como “conjunto de conhecimentos, saber-fazer e atitudes a desenvolver no professor em situação de ensino.”

A nosso ver, competência realmente abrangeria esses conceitos de domínio de conteúdo e capacidade de expô-lo em sua prática diária, esse conteúdo que abrangeria aquilo que chamamos de conhecimento do assunto em si e o conhecimento das especificidades presentes na profissão.

Serrano (2000 apud FREITAS, 2004, p. 121-122) amplia a visão de características do que seja o educador estabelecendo que o professor deve: 1- aceitar o pluralismo e a diversidade; 2- ter respeito e tolerância; 3- estar predisposto a se colocar no lugar do outro e a se sentir como o outro; 4- empregar o diálogo como enriquecimento mútuo e como solução de conflitos para se chegar a um consenso; 5- dar o estímulo e o cultivo da identidade de cada pessoa, povo e cultura; 6- comprometer-se com o bem comum; 7- desenvolver atitudes de cooperação entre comunidades, povos e culturas.

De acordo com Perrenoud (1999, p. 7), ser competente é ter a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.” Para esse autor, a simples aplicação de conhecimentos ou teorias não é suficiente para que o professor se mostre competente. Agir no inesperado buscando “fazer relacionamentos, interpretações, inferências, invenções” é mostrar competência e mais que isso, acreditamos que é nesse momento que o professor atinge a sua autonomia. Autonomia que foi construída a partir do embasamento teórico e da prática. O profissional nesse momento é capaz de avaliar sua ação docente, valorizando o que há de positivo e procurando novas alternativas quando necessário. Segundo Gimenez (2004, p. 171-172), “o professor não pode mais ser visto como alguém que implementa idéias de outros e sim como um profissional com autonomia para tomar decisões.”

Essa noção de competência dada por Perrenoud é também ditada pelas Diretrizes Curriculares, que exigem do professor a capacidade de mobilizar saberes, de associar os conhecimentos teóricos, de refletir sobre a ação e de superar a dissociação teoria e prática.

Abreu-e-Lima (2006) divide as 10 competências de Perrenoud (2000) em competências de referência (organizadoras) e competências específicas. Acreditamos que a autora, ao chamá-las de “específicas”, atribui características específicas da profissão de professor, enquanto que, ao classificá-las como “de referência” trata de aspectos mais gerais da profissão. Ao invés de relatá-las, como fez a pesquisadora, gostaríamos de apresentá-las em um quadro para uma visualização mais clara. Quadro elaborado a partir de Abreu-e-Lima (2006, p. 79-80), baseado nas 10 competências de Perrenoud (2000).

Quadro 1 – Competências do professor segundo Abreu-e-Lima (2006) baseado em Perrenoud (2000)

Competências de Referência	Competências Específicas
organizar e dirigir situações de aprendizagem	Conhecer os conteúdos, envolver os alunos em projetos, organizar a disciplina
administrar a progressão das aprendizagens	Estabelecer laços com as teorias, administrar situações-problema, observar e avaliar alunos de acordo com a abordagem
conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	Incluir, desenvolver a cooperação entre alunos, administrar a heterogeneidade
envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho	Suscitar o desejo de aprender, instituir o conselho de alunos, oferecer atividades opcionais de formação à <i>la carte</i> , favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno
trabalhar em equipe	Elaborar um projeto de equipe, dirigir o trabalho, formar uma equipe pedagógica, administrar crises e conflitos interpessoais
participar da administração	
informar e envolver os pais	Dirigir reuniões, fazer entrevistas
utilizar novas tecnologias	Editores de texto, comunicação à distância, ferramentas multimídia
enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	Prevenir a violência, lutar contra preconceitos, criar regras, analisar a relação pedagógica a comunicação em aula, senso de responsabilidade, justiça e solidariedade
administrar a própria formação	Saber explicitar as próprias práticas, verificar as suas próprias competências, negociar projetos de formação, incentivar a formação dos colegas

Até este momento discutimos competências que deveriam estar presentes na formação e na prática do profissional educador. De agora em diante, trataremos das competências específicas que cabem ao professor de língua inglesa como língua estrangeira. Para isso, buscamos em autores de Linguística Aplicada as especificidades dessas competências.

2.2.1 – As competências necessárias à formação de um professor de LI reflexivo

Segundo Gimenez (2002 apud FREITAS, 2004, p. 123), uma competência imprescindível que um professor de língua estrangeira deve desenvolver é a competência intercultural. Esta implica que se opere “a competência lingüística e a conscientização sociolingüística a respeito da relação entre língua e o contexto onde é usada, a fim de interagir ao longo de fronteiras culturais e prever mal-entendidos decorrentes de diferenças em valores, significados e crenças”. Basso (2001, p. 123) também aponta que essa falta de competência chamada por ela de “sociocultural” pode dificultar o trabalho do professor com a abordagem comunicativa¹⁰, já que coloca em confronto contrastes interculturais. Essa pesquisadora demonstra que a competência sociocultural “exige do profissional conhecimentos sociais, pragmáticos que regem o funcionamento de cada língua e que por esta razão envolvem idiosincrasias, colocando em confronto contrastes interculturais” (BASSO, 2001, p. 123).

Apesar de Gimenez (2002) denominar essa competência de “intercultural” e de Basso (2001) denominá-la de competência “sociocultural”, as duas pesquisadoras abordam pontos em comum, como a importância de se conhecer o contexto e o funcionamento da língua, já que devem ser respeitadas as diferenças sociais, os valores e as crenças de cada contexto de ensino.

Dessa forma, cabe aqui comentarmos brevemente, já que exploraremos este assunto mais adiante, os preceitos do ensino comunicativo, que prega a relevância e a contextualização no ensino de inglês como língua estrangeira. Parece então ser importante para um professor de LI desenvolver a competência intercultural e/ou sociocultural no momento da escolha das atividades e da execução de suas aulas.

Almeida Filho (1993) também expõe que o professor competente é aquele capaz de relacionar os conteúdos apreendidos com a realidade que enfrenta em sala de aula. Acreditar que um professor seja capaz de agir apenas com as experiências dadas pela prática é ignorar

¹⁰ Trataremos da Abordagem Comunicativa de Ensino no item 2.4.2.

por que o professor age da maneira como age. Agir apoiado apenas em sua competência implícita - aquela baseada em suas intuições e crenças - é “seguir modelos em como nossos professores nos ensinaram ou em como aprendemos coisas parecidas.” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 20).

Prabhu (1990, p. 172) também defende ser necessário que o professor seja capaz de entender “como a aprendizagem acontece e como o ensino a causa e a mantém”. Para isso, é necessário que o professor atue com o chamado “senso de plausibilidade”¹¹ acionado, pois assim pode-se dizer “que o professor está envolvido, que sua compreensão subjetiva quanto ao que está fazendo está ativada e que seu ensino não é mecânico e sim ‘real’.”

Moita Lopes (1996) propõe uma formação teórico-crítica do professor que envolva dois tipos de conhecimentos: um sobre a natureza da linguagem e o outro sobre como atuar na produção do conhecimento. Esse conhecimento, portanto, passa a ser visto como um processo que é buscado e construído por alunos e professores em sala de aula. Cabe ao professor, a fim de obter certos resultados em sala de aula, construir uma compreensão de sua prática e uma construção teórica de por que e como ensinar.

Baghin e Alvarenga (1997, p. 53), apoiadas em Kincheloe (1993) também discutem “a importância da conscientização do professor de saber descrever o que faz em sala de aula e saber explicar porque faz dessa maneira (...).” Ao fazer isso, o professor evita “continuar repetindo o que aprendeu por assimilação inconsciente, por imitação, sem uma explicação teórica na qual se baseie” (BAGHIN e ALVARENGA, 1997, p. 53).

Nunan (1991) vai além, defendendo que o professor capaz de explicar convincentemente sua prática em sala de aula se torna menos vulnerável a críticas e aos “modismos metodológicos.”

Outro fato relevante é que muitos profissionais acreditam que, no ensino-aprendizagem de línguas, os improvisos e as intuições são suficientes para lidar com os

¹¹ Segundo Prabhu (1990, p. 172) o senso de plausibilidade é “o sentido (ou teoria, ou, num estado mais latente, uma intuição pedagógica) de como a aprendizagem acontece, e de como o ensino a causa ou mantém”.

diferentes aprendizes, em diferentes contextos. Em nossa visão, agir dessa maneira é encarar o ensino de língua como algo homogêneo, sem qualquer variação, é acreditar que exista uma “fórmula mágica” que englobe técnicas materializadas em receitas que deram e que sempre darão certo, é continuar a pensar no ensino como o professor detentor de conhecimento e o aluno como depósito de informação. O professor que é capaz de explicar por que escolhe determinadas atividades em detrimento de outras, por que opta por organizar a sua aula de uma maneira e não de outra, é capaz também de analisar a sua prática de forma reflexiva e fazer alterações que possam facilitar e, se possível, solucionar os problemas que eventualmente possam surgir no dia-a-dia de sala de aula.

Assim, concordamos com Almeida Filho (1993, p. 18) ao afirmar que “professores cujas abordagens permanecem desconhecidas por quem a pratica podem até ser professores bem sucedidos, mas são mestres mágicos ou dogmáticos cuja perícia não se pode reproduzir através da compreensão e cujo fracasso não podemos tratar profissionalmente.”

Para que o professor de língua inglesa deixe de agir de maneira pré-estabelecida, este mesmo autor (1993, 2005, 2006) defende o desenvolvimento de mais quatro competências: a lingüístico-comunicativa, a teórica, a aplicada e a profissional. Essas competências possibilitariam ao professor agir de maneira mais consciente, refletindo sobre as especificidades existentes nesse complexo processo de ensino-aprendizagem.

Exibimos, agora em forma de uma tabela, quais as características de cada competência.

Quadro 2 – Competências do professor de LE segundo Almeida Filho (1993, 2005, 2006)

COMPETÊNCIAS	CARACTERÍSTICAS
implícita	desenvolve-se em nós a partir das experiências de aprender língua(s) que vivemos
lingüístico-comunicativa	a língua que se sabe e se pode usar
teórica	saberes que se adquirem em resultados de pesquisa e de discussões teóricas
aplicada	o ensino que podemos realizar orientado e explicado pela competência teórica que temos

profissional

nosso reconhecimento do valor de ser professor de língua, nossa responsabilidade pelo avanço profissional próprio e dos outros através da reflexão e das ações correspondentes

Dessa forma, para que o desenvolvimento profissional aconteça além da *competência implícita*, que é influenciada pelas experiências vividas como aluno e/ou professor, todas essas competências devem fazer parte da vida do professor. Isso se confirma quando observamos que a competência *aplicada* permite ao professor justificar teoricamente a maneira pela qual ensina e por que obtém determinados resultados e a *profissional* faz com que o professor seja capaz de administrar “seu crescimento profissional”, de modo que conheça seu papel diante da sociedade. Desta forma, é preciso que o profissional esteja sempre engajado “em movimentos e atividades de atualização de forma permanente.” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 21).

Desmitifica-se, então, a idéia pré-estabelecida pelas vertentes tradicionais de que a competência *lingüístico-comunicativa* seja suficiente para caracterizar um profissional crítico-reflexivo, já que essa competência apenas o habilita a operar em situações de uso da língua e a ensiná-la num sentido “básico” ou “tosco.” Volta-se aqui a crítica aos que dizem serem professores por possuir apenas conhecimento de língua, pois como apontado por Almeida Filho (2005, p. 101), a busca desenfreada por essa competência “força uma prática calcada no estudo de pontos gramaticais para serem ‘passados’ aos alunos, já pouco convencidos de que obterão resultados palpáveis que justifiquem seu investimento no aprendizado.”

Vieira-Abrahão (1999) também reforça a importância das competências lingüístico-comunicativa, aplicada e profissional do professor, considerando-as fundamentais na formação pré-serviço do futuro professor de língua inglesa:

[...] um trabalho de formação pré-serviço adequado, voltado para o desenvolvimento das competências lingüístico-comunicativa, aplicada e profissional do professor e embasado na reflexão e crítica, poderão tornar mais coerente e coesa a prática de sala de aula deste profissional, que possivelmente terá criatividade e segurança necessárias para driblar fatores contextuais que queiram confrontar-se com sua abordagem de ensinar [...] (VIEIRA-ABRAHÃO, 1999, p. 45-46).

Mello (1987, p. 43) propõe quatro características que comporiam a competência profissional. Em primeiro lugar, dominar adequadamente o saber escolar a ser transmitido, “juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno.” Em segundo lugar, ter uma “visão relativamente integrada e articulada dos aspectos da escola”: organização dos períodos de aula, critérios de matrícula, agrupamentos de classe, currículo e métodos de ensino. Em terceiro lugar, ter “uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação.” E em quarto lugar, compreender mais amplamente as relações existentes entre a escola e sociedade.

Baghin e Alvarenga (1997, p. 57) explicitam que a capacitação teórica permitirá ao professor “um olhar crítico de sua própria prática e a competência de poder explicar os seus porquês.” Essa capacitação “permitirá ao professor explicitar cada vez mais sua abordagem de ensinar e conseqüentemente visualizar com mais eficácia as possíveis incoerências entre seu ‘pensar’ e o seu ‘fazer’.”

A preocupação com o professor que possui uma formação apenas conteudista, possuidor de técnicas e estratégias de ensino, é apontada por Pellegrini (2002) ao defender a necessidade da formação de um profissional crítico-reflexivo. Dessa forma, essa pesquisadora amplia a visão das funções que o professor deva desempenhar e as organiza em sete itens: 1- possuir um crescimento profissional, estando aberto a mudanças e a atualizações; 2- conhecer a realidade sócio-cultural-econômica de seu país; 3- ter participação ativa no desenvolvimento e na avaliação do projeto da escola; 4- escolher didáticas que promovam a aprendizagem de todos os alunos, mas respeitando as suas individualidades, religião e raça; 5- atuar levando em consideração as características do contexto em questão; 6- encarar seu trabalho profissionalmente, compartilhando de seus conhecimentos e experiências com outros profissionais da área; 7- utilizar os resultados dos métodos avaliativos como base para a elaboração de novas propostas pedagógicas.

Zeichener e Liston (1996 apud VIEIRA-ABRAHÃO, 2004) asseveram que as experiências anteriores dos futuros professores (antes do curso de Letras) devem ser discutidas e pensadas para propiciar uma postura crítica e um comportamento reflexivo. Eles afirmam que:

As experiências que temos antes de entrar para um curso de formação, aquelas encontradas no programa e nossas experiências subseqüentes como professores oferecem um 'background' de episódios e eventos que informam quem nós somos e como pensamos, sentimos e planejamos como professor. O grau com que nós pensamos sobre essas experiências e o grau com que essas experiências dão forma a futuros eventos e nos faz crescer como professores pensantes constitui, em parte, nossa compreensão reflexiva. (ZEICHENER e LISTON, 1996 apud VIEIRA-ABRAHÃO 2004, p. 133).

Já em 1997, Celani descreve, a seu ver, qual seria o perfil de “um graduando com habilidades para manusear o conhecimento de maneiras definidas, através de uma prática reflexiva, construída ao longo de um processo, com base em uma visão sócio-interacional crítica da linguagem e da aprendizagem; um profissional envolvido em um processo aberto de desenvolvimento contínuo, inserido na prática, e não derivado de um método ou de um modelo teórico.”

Moraes e Amarante (1989 apud BARCELOS; BATISTA; ANDRADE, 2004, p. 13) defendem “que o perfil profissional esperado pelo mercado de trabalho envolve três aspectos: a) desempenho lingüístico, especialmente na área de fluência oral; b) desempenho didático-pedagógico, ou seja, capacidade de tomar decisões de caráter programático e metodológico; c) desempenho interpessoal, que envolve, entre outros aspectos, criatividade, dinâmica, perspicácia e paciência.”

Freitas (2004) chama a atenção para o fato de que o professor esteja engajado em contextos diferentes desde a sala de aula até à comunidade:

(...) é preciso extrapolar a formação tradicional dos professores que se concentra em prepará-los no domínio dos conteúdos, das técnicas e estratégias de ensino. A formação atual prevê um profissional que se envolve politicamente nos processos decisórios em diferentes contextos de sua atuação – da sala de aula, da escola, das associações etc, que dialoga com diversas áreas do conhecimento e toma/usa o resultado disso como insumo para sua atuação em sala e que, enfim, exercita e promove a cidadania a partir da própria atuação.” (FREITAS, 2004, p. 124).

Williams (1999 apud VIERIA-ABRAHÃO, 2004, p. 131) traz algumas reflexões importantes sobre a formação pré-serviço. Ela acredita que “os aprendizes chegam aos cursos de formação com uma bagagem pessoal muito grande que precisa ser “desempacotada antes de reconstruí-la.” Para tal, aponta para a necessidade de uma metodologia que auxilie os alunos professores a tornarem explícitas suas próprias construções de mundo: o que sabem, no que acreditam e quem são, e a associarem as novas informações aos esquemas de conhecimento existentes, de maneira a construírem significados que façam sentido para eles.”

Todo trabalho com formação de professores deve ter como princípio que “o professor não é mais visto como uma ‘tábula rasa’ que pode ser simplesmente ‘treinado’ para atingir comportamentos desejados, como ocorria quando ainda reinava uma perspectiva positivista de formar professores.” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, p. 132). Não se pode mais acreditar que a academia é produtora de conhecimentos sobre o ensino e o professor é um simples consumidor e aplicador dessas teorias. Nessa nova visão de formação, o professor precisa ser visto “como um ser total, situado social e historicamente, portador de uma rica história de vida.” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, p. 132).

Parece estar claro para todos esses pesquisadores e para nós, que o ensino de língua inglesa precisa receber uma atenção diferenciada, pois não estamos lidando com uma disciplina exata e estática, mas com língua, algo vivo, que se transforma, que pode estabelecer relações hierárquicas de poder e de dominação. O professor de língua inglesa precisa ser alguém consciente de seu papel e da importância que seu ensino tem para o alunado. Não basta mais saber inglês, é preciso agora saber como ensinar essa língua, como fazê-la relevante e contextualizada para o aprendiz. Cabe ao professor ser capaz de discutir com os colegas de área as especificidades desse ensino; cabe a ele, também, ser capaz de refletir e analisar sua própria prática em sala de aula, se atualizar com leituras e com participações em eventos da área. O professor precisa pensar no aprendiz como o ponto de partida de sua

prática e não mais a sua prática como ponto de partida. Dessa maneira, seremos capazes de romper o ciclo vicioso (ALMEIDA FILHO, 1991) do ensino de língua inglesa no Brasil.

2.3 Crenças: a relevância para essa pesquisa

A necessidade de nos utilizarmos da teoria de crenças neste referencial teórico advém do fato de, durante a análise de dados, ela ser recorrente ao se identificar a visão que os entrevistados têm de língua, de ensino-aprendizagem e do conceito de bom professor de língua inglesa.

O primeiro item expõe o que são crenças, como elas se formam e o que pode influenciá-las e transformá-las; ainda nesse item aparecem as definições que achamos por bem escolher para este trabalho. O segundo item apresenta três fatores que, de acordo com os pesquisadores Barcelos (1995), Almeida Filho (1993) e Silva, K. (2005), podem legitimar as crenças desses futuros professores. Durante nossa explanação sobre essa teoria, o leitor é levado a perceber a intenção de enfatizarmos a importância da desmistificação das crenças dos licenciandos no curso de formação de professores, a qual deve ocorrer de maneira mais consciente e reflexiva, trazendo transformações benéficas à prática desses profissionais em sala de aula.

2.3.1 Crenças: O que são? Como se formam? Como se transformam?

Durante toda a nossa vida sustentamos crenças para as quais não conhecemos justificativas. São coisas que nos foram ditas quando éramos pequenos, pelos nossos avós, pais, ou por pessoas com quem tínhamos contato e as quais eram de alguma forma importantes para nós. À medida que vamos crescendo, outras fontes vão surgindo, como os amigos, a mídia, os professores. No caso da nossa formação como professores, a situação não é muito diferente: passamos pelos pais, pelos professores, pelos amigos e pela mídia, e, quando entramos na graduação, passamos pelos teóricos e pelas teorias. Todas essas leituras de mundo que fazemos vão nos moldando e, assim, vamos desenvolvendo determinadas

crenças, as quais muitas vezes não sabemos possuir e cuja influência não conseguimos constatar. Pensemos agora nos alunos, futuros professores de um curso de licenciatura em Letras, em quantas crenças esses devem possuir sobre os processos de ensino-aprendizagem, sobre o bom professor de língua inglesa e sobre o bom aprendiz. Não podemos desconsiderar esses fatores, essas influências que, como deixamos claro, vão se modificando com o tempo. Assim, ao investigarmos o processo de conscientização do professor pré-serviço sobre as especificidades de se aprender língua como futuro professor dessa, não poderíamos deixar de analisar as suas crenças sobre elementos envolvidos nesse contexto.

É de nosso conhecimento que existem diversos termos e definições para crenças provenientes de diferentes áreas do conhecimento, como da Filosofia, da Educação, da Psicologia e da Sociologia. Como o foco desse trabalho é a formação de professores de LE, optamos por tratar do conceito de crenças dentro da área que trabalha especificamente com teorias sobre ensino-aprendizagem de línguas, a Lingüística Aplicada. Isso não significa que durante a explanação dos conceitos de crenças deixemos de utilizar algumas das definições dessas outras áreas do conhecimento, já que acreditamos que haja conexão entre elas.

Mesmo dentro da LA existem outras denominações de crenças. Essa vasta “floresta terminológica” talvez seja motivada pelo fato de esse conceito ter ganhado força no Brasil somente na década de 90 (BARCELOS, 2004a). Dessa forma, segundo Barcelos (2004a), o interesse por crenças no ensino-aprendizagem de línguas (inglês) surgiu de uma mudança de paradigmas dentro da Lingüística Aplicada, pois, antes, os estudos tinham uma visão de ensino de línguas com o enfoque na língua(gem), ou seja, no produto; o professor era visto como o detentor do saber e os alunos eram vistos como meros “receptáculos”. Mas com o advento de novos paradigmas no ensino de línguas, as concepções de língua(gem), professor e alunos mudaram; passou-se a priorizar mais o processo do que o produto, o professor passou a ser o facilitador, ou seja, o mediador do processo comunicativo, gerenciando as atividades em sala de aula e sendo encarregado de estabelecer situações que promovam comunicação entre

os alunos e ele próprio. O aluno, por sua vez, passou a ser um coadjuvante ativo, expressando suas opiniões, propondo idéias e negociando significados (BARCELOS, 2004a).

No Brasil, Almeida Filho (1993) colocou teoricamente pela primeira vez as crenças ou cultura/abordagem de aprender, “como uma das forças operantes no modelo de operação global do ensino de línguas¹² capaz de influenciar todo o processo de aprendizagem de LE.” (BARCELOS, 2004a, p. 128).

Compartilhamos da visão de Almeida Filho (1993) e Barcelos (2001), os quais explicam que as crenças possuem um caráter social já que “nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”. Assim, as crenças dos futuros professores de língua inglesa se formam muito cedo e, segundo Feiman-Nemser e Floden (1986 apud SILVA, K. 2005), fatores individuais como idade, *background* social e cultural, sexo, estado civil, entre outros fatores, constituem uma parcela importante na formação das crenças de ensinar. Isso indica que, ao adentrar em um programa de formação, seja pré ou em serviço, o licenciando traz consigo valores, crenças, pressupostos, experiências e conhecimentos, que sem dúvida, merecem ser considerados.

Para Pajares (1992 apud SILVA, K. 2005, p. 81), “as crenças se baseiam nas experiências do professor enquanto aprendiz de língua e vão se refinando a partir de outras fontes, tais como a docência, as práticas estabelecidas por instituições em que os professores atuam, a própria personalidade do professor, as pesquisas e as abordagens e métodos adotados pelo referido professor.”

Como já dito, essa concepção do que seja ensinar e aprender de um professor pode originar-se de diferentes fontes. Prabhu (1990) cita algumas delas: a) de sua experiência enquanto aprendiz, incluindo interpretações dos procedimentos de seus professores e a

¹² Esse modelo proposto por Almeida Filho (1993, p. 13) “compreende o planejamento de cursos e suas unidades, a produção ou seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experienciar a língua-alvo, e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes.”

influências destes em sua experiência; b) de experiências anteriores de ensino; c) de exposição a diferentes métodos; d) da opinião que se tem do trabalho de outros docentes; e) da experiência como pai e mãe.

Os pesquisadores Richards e Lockhart (1994 apud SILVA, K. 2005, p. 81) também apresentam uma lista de fatores que são considerados determinantes na configuração das crenças dos professores em serviço e/ou em pré-serviço. (a) experiência como aluno de línguas – configurada como uma experiência muito maior do que ser professor de língua; (b) prática estabelecida – estão envolvidos aqui técnicas ou métodos “determinados” ou “sugeridos” pela escola ou contextos de ensino; (c) fatores de personalidade – padrões, estilos ou atividades de ensino que o professor poderá realizar; (d) princípios baseados na educação – conhecimentos advindos da psicologia, da aquisição de línguas ou da educação que os professores podem tentar aplicar em sala de aula; (e) princípios derivados de um enfoque ou método – crença do professor na eficácia de um método e sua busca por colocá-lo em prática; e (f) conhecimento do que funciona melhor – conhecimento construído a partir da experiência adquirida, do contato com outros professores e alunos; experiência que sugere quais práticas são mais efetivas.

Não diferentemente, Barcelos (2003) cita três variáveis que podem delinear as crenças do professor: a) experiência como aluno de línguas - o professor ou o futuro professor já foi aluno e, por esta razão, sabe que seus alunos podem ter as mesmas crenças que ele tinha anteriormente; b) as percepções dos professores e/ou futuros professores sobre as ações dos alunos em sala de aula; c) leituras teóricas produzidas na literatura de Lingüística Aplicada e influência que a mesma pode ter nas ações do professor em sala de aula. A estudiosa chama a atenção também para o fato de, em um curso de Licenciatura em Letras, ser de extrema importância que os professores sejam expostos às suas crenças, já que essa exposição possibilita a autocrítica e o início de um processo de conscientização, originando mudanças na

prática do professor a partir de uma “possível desmistificação de algumas crenças.” (BARCELOS, 1999, p. 159).

Essa pesquisadora, juntamente com Batista e Andrade (2004, p. 25), reforça que “as crenças, as dificuldades e as expectativas dos alunos devem ser levadas em consideração, pois assim eles poderão se conscientizar e refletir sobre sua própria realidade enquanto futuros professores de inglês.”

A defesa do trabalho com crenças durante o curso de Letras é exposta por Barcelos (1999) no excerto abaixo:

Para um aluno que deseja ser professor de línguas, é importante oferecer oportunidades para que ele possa tomar consciência das suas crenças sobre a aprendizagem de línguas. Essa conscientização, e se for o caso, a possível desmistificação de algumas crenças, o ajudarão a tornar-se um professor mais crítico na tarefa de ajudar outras pessoas a aprender uma língua estrangeira. (BARCELOS, 1999, p. 158-159).

Também com estudos focados na formação de professores de língua inglesa, a pesquisadora Vieira-Abrahão (2004) enfatiza a importância do trabalho com as crenças dentro do curso de Letras para a reflexão de futuros professores sobre os processos de ensinar e aprender uma LE.

Gimenez (1994 apud ARAÚJO 2006, p. 191) também defende “a importância dos cursos de formação de professores investigarem as biografias dos professores e as concepções de ensino-aprendizagem decorrentes” das experiências como aprendizes de língua estrangeira, de alunos da graduação. Tal prática deve ser feita “como forma de ajudá-los a reconhecer as suas crenças e a compreender o seu ensino, alterando-o caso seja necessário.”

Acreditamos também que esse trabalho de conscientização deva começar logo no primeiro ano de curso. Ao serem expostos às suas próprias crenças, os futuros professores tomam conhecimento delas e, a partir de um trabalho com seus colegas e com o professor formador, por meio de leituras e discussões que tratem do ensino-aprendizagem de língua inglesa, podem até ter algumas crenças desmistificadas. Dessa maneira, a nosso ver, um curso

de formação de professores que desde o primeiro ano trabalha com a competência implícita de seus futuros professores inicia uma formação crítico-reflexiva de seus alunos.

Pessoa e Sebba (2006), baseadas em Handal e Lauvas (1987), chamam essas crenças de “teorias pessoais” dos professores. Essas autoras identificaram três elementos que interagem para formar essas teorias pessoais dos professores: as experiências pessoais como alunos, professores e pais; o conhecimento transmitido no contato com outras pessoas, por meio de leituras, conversas e filmes; e o valores essenciais, elementos positivos e negativos na vida em geral e na educação em particular.

Essas experiências de vida que percorrem a formação do indivíduo percorrem também a formação profissional do professor. Segundo Garbuio (2006, p. 91), baseando-se em Richardson (1996) “há três tipos de categorias de experiência que influenciam o desenvolvimento sobre o ensino: experiência pessoal, experiência com escolarização e instrução e experiência com o conhecimento formal.” Para ela, o ensino dos professores pré-serviço é influenciado por dois elementos: a história de vida do indivíduo enquanto aluno e a experiência em sala de aula, que ele pode desempenhar sendo um professor pré-serviço ou já formado em serviço.

Outros fatores também aparecem como influenciadores na formação das crenças dos futuros professores, entre eles, a ação da mídia. Avalanches de propagandas que prometem curso de língua inglesa sem esforço e em pouco tempo, bem como cursos que creditam toda a aprendizagem do ensino ao método e ao professor acabam por criar um imaginário de que nessas escolas de idiomas a aprendizagem realmente acontece, pois o ensino é eficaz.

Ao tratar do papel da mídia na construção das expectativas dos alunos, Carmagnani (2001) destaca que essa influência é provocada, sobretudo, pelas propagandas veiculadas pelas grandes redes de escolas de idiomas, as quais têm unidades espalhadas por todo o país. Desse modo, baseando-se em Ladeira (1993), essa pesquisadora aponta que “as grandes campanhas são direcionadas a partir das respostas às seguintes questões: o quê (o produto ou

idéia que se pretende vender); onde ela deve ser vendida, a quem, como, quando e para que este(a) é vendido(a).” (CARMAGNANI, 2001, p. 115).

Segundo ela, os institutos de idioma vendem “a idéia de que não é possível viver hoje sem conhecer uma língua estrangeira, sobretudo a língua inglesa.” (CARMAGNANI, 2001, p. 116). Prega-se a idéia de que a língua inglesa é requisito fundamental do mercado de trabalho, da globalização, das experiências no exterior; além disso, a falta de domínio do idioma é posta como motivo de constrangimento. Como solução, o grupo vende a promessa de uma aprendizagem rápida, eficiente e sem esforço. Uma aprendizagem que só é alcançada por aqueles que freqüentam tal escola, enfatizando-se que o ensino dado na escola regular não alcança os objetivos anunciados pelas propagandas. Outro fator explorado por essas escolas é a divulgação da proficiência de seus professores, esses que são valorizados por terem viajado ou morado em um país que tem língua-alvo como nativa. A formação desses professores muitas vezes fica relegada a um segundo plano, pois as escolas defendem que a vivência que seus professores têm no exterior é o principal fator do sucesso da aprendizagem dos alunos da escola. Parece, a nosso ver, uma contradição dessas escolas que vendem a eficiência de seu curso e ao mesmo tempo divulgam a fluência de seus professores advinda de experiências no exterior. Portanto, quem estuda na escola não conseguiria a mesma fluência daqueles que viajaram ou moraram no exterior.

Tendo abordado o que são crenças, como se formam e como se transformam, cabe agora delimitarmos as definições de crenças que delinearão nossa análise de dados. Diversos pesquisadores utilizam-se de diferentes termos e conceitos, no entanto, depois de analisarmos essas diferenças, selecionamos duas definições que se encaixam na nossa proposta de análise. A primeira é do pesquisador Silva, K. (2005), que, depois de fazer uma pesquisa em um curso de Letras com alunos do primeiro ano, estabeleceu o que seriam, a seu ver, crenças no ensino-aprendizagem de línguas.

O excerto abaixo expõe essa definição.

[...] são como idéias ou conjunto de idéias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, idéias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas idéias que tanto alunos, professores e terceiros¹³ têm a respeito dos processos de ensino-aprendizagem de línguas e que se (re)constrói neles mediante as suas próprias experiências de vida e que mantêm por um certo período de tempo. (SILVA, K. 2005, p. 77).

Ele também ressalta “que à medida que se (re)constróem através da interação social, as crenças estão em constante transformação, assumindo, portanto, um caráter dinâmico de sensibilidade aos contextos.” (SILVA, K. 2005, p. 77).

Outra pesquisadora, Barcelos (2004a) define crenças como “idéias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino-aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências”. Para ela, as crenças têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes implícitas; são “experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca.” (BARCELOS, 2004a, p. 132).

Vemos coerência nas definições dos dois pesquisadores, principalmente no que concerne à idéia de que as crenças são formadas a partir das experiências de vida de cada indivíduo e que, com o passar do tempo, com a interação social, as crenças vão se transformando.

Dado que a teoria de crenças lança luz sobre nosso trabalho e, mais do que isso, sustenta nossa análise de dados, separamos, na próxima seção, três fatores que podem legitimar e orientar a compreensão das crenças de futuros professores de língua inglesa.

2.3.2 Cultura de aprender, cultura de ensinar e cultura de terceiros: uma possível legitimação de crenças

De acordo com pesquisadores como Barcelos (1995), Almeida Filho (1993), Silva, K. (2005), os três fatores que podem contribuir para a formação e uma possível legitimação das

¹³ Segundo Silva, K. (2005, p. 77) “terceiros” ou “cultura de terceiros” são como outros agentes participantes do processo educacional, tais como o coordenador, diretor e/ou dono da escola; autores de documentos educacionais (Parâmetros Curriculares Nacionais, Leis e Diretrizes e Bases para a Educação, etc.), pais, dentre outros.

crenças são denominados, respectivamente, de *cultura de aprender dos alunos*, *abordagem de ensinar do(a) professor(a)* e *cultura de terceiros*.

O primeiro fator, a *cultura de aprender*, de acordo com Barcelos (1995, p. 40), é “o conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes, constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais que os aprendizes incorporam ao longo de seu percurso acadêmico enquanto aprendizes de línguas”. Almeida Filho (1993) também fala sobre essa cultura, apontando que esse conhecimento compatível com a idade e o nível sócio-econômico do aprendiz é baseado: a) na experiência educacional anterior (história de vida), e atual; b) em leituras prévias e c) no contato com pessoas influentes. Além disso, envolve também as maneiras usuais de os aprendizes estudarem e de se prepararem para o uso da língua-alvo. Para ele, “a abordagem (ou cultura) de aprender é caracterizada pelas maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como ‘normais’.” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13).

Além de esse pesquisador concordar que a cultura de aprender do futuro professor de língua inglesa é um grande fator de legitimação das crenças, ele atribui à *abordagem de ensinar*¹⁴ grande responsabilidade, pois, segundo ele, essa cultura do professor associa-se a três fatores: a) fator individual, ou seja, aquelas variáveis relacionadas à experiência como aprendiz, professor, pai ou mãe; b) fator afetivo, que seriam variáveis relacionadas aos estilos de ensino-aprendizagem e de personalidade, motivação e interesse; e c) fatores contextuais, ou seja, a sala de aula, *background* social, etnia, classe social, grupo familiar, sexo e estado civil.

Vista a cultura de aprender (BARCELOS, 1995) e de ensinar (ALMEIDA FILHO, 1993), a *cultura e/ou abordagem de terceiros*, segundo SILVA, K. (2005, p. 77), é outra variável que contribui expressivamente para a formação e legitimação das crenças. Dentre os

¹⁴ Segundo Almeida Filho (1993, p. 13) “A abordagem de ensinar, por sua vez, se compõe do conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira.”

aspectos que fazem parte desta cultura, Silva cita dois fatores principais: primeiro, fatores pedagógicos e políticos, que se desmembram em: livro didático e abordagem utilizada pelo autor do mesmo; abordagem ou filosofia de trabalho utilizada pela escola; cultura de outros agentes da educação - coordenador, diretor e/ou dono da escola; influência dos autores dos documentos oficiais (como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais, Leis e Diretrizes e Bases para a Educação, dentre outros); no segundo aspecto, fica o fator propagandístico e/ou jornalístico (propagandas na mídia escrita e/ou falada).

Assim, conforme defendido por Barcelos (2001), as crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas podem influenciar a cultura de aprender dos alunos, ou seja, suas estratégias, expectativas, sua motivação e atitude, bem como a cultura de ensinar dos professores, ou seja, suas decisões e ações dentro e fora de sala e aula. Portanto, a cultura de ensinar está intrinsecamente relacionada à forma como professores ensinam e como eles aprendem a ensinar uma língua.

Dessa maneira, acreditamos que os modos de ver as coisas estão presentes no professor pré-serviço, aparecendo, talvez, uma mais do que a outra em diferentes momentos da formação desse profissional. Levar esses fatores em consideração poderá fazer um curso de formação de professores se diferenciar de outros tantos existentes, já que esse curso deve considerar os aprendizes como futuros professores de LE e não como simples aprendizes da língua.

Concordamos também com as idéias de Kern (1995 apud SILVA, K. 2005, p. 87), que defende que um curso de formação de professores deva possibilitar ao professor pré-serviço a capacidade de entender e questionar as suas crenças. Desta forma, passa a ser possível desenvolver um trabalho em que o dizer e o fazer sejam coerentes.

De acordo com Kern:

Esse professor reflexivo poderá estabelecer objetivos mais realistas, compreenderá as frustrações e dificuldades de seus alunos e poderá elaborar um plano de ação mais efetivo numa parceria de maior reflexão e colaboração entre alunos e professores,

com o propósito comum de aprender e ensinar a língua-alvo. (KERN, 1995 apud SILVA, K., 2005, p. 87).

Parece-nos claro que não basta identificar as crenças de futuros professores sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa, mas também trabalhar com elas, discuti-las, tentar buscar razões para as suas formações e dessa forma procurar desmistificá-las logo no início da formação desse professor no curso de graduação. Ao desmistificar as crenças, ou pelo menos algumas delas, acreditamos que a possibilidade de formar professores mais conscientes, reflexivos, com menos pré-conceitos seja possível e que, assim, o processo de ensino-aprendizagem se dê com maior sucesso.

2.4 Algumas abordagens de ensino

Iniciamos esta seção esclarecendo ao leitor que apesar de conhecermos diferentes definições para abordagem, consideramos pertinente adotar a definição dada por Almeida Filho (1993), por abarcar mais características com as quais concordamos:

[...] [é] uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de língua e de papéis de aluno e do professor de uma outra língua. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13).

Esse autor ainda acrescenta que “uma abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo.” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 17).

Nesta seção tratamos, então, de algumas abordagens de ensino (tradicional ou gramatical, estrutural e audio-lingual) que, muito utilizadas no passado, ainda estão presentes no ensino de língua inglesa em escolas de idiomas, em escolas regulares de ensino fundamental e médio e, algumas vezes, em cursos de formação de professores de língua inglesa.

Trataremos também da abordagem comunicativa de ensino, por ser a abordagem utilizada pelo curso de Licenciatura de nossa pesquisa e por enfatizar a contextualização da língua-alvo, a autenticidade do material, bem como a relevância e a significação que a língua deve ter para o usuário, neste caso, o futuro professor de língua inglesa.

Percebe-se que esse programa, inserido em um curso de Licenciatura em Letras (inglês), utiliza-se da abordagem comunicativa acreditando que o desenvolvimento da capacidade lingüística de seus professores pré-serviço se dê contextualizada e significativamente. O ensino de língua com base em conteúdo (*Content-based Instruction*), que será tratado ainda neste referencial teórico aparece como recurso fundamental para a implementação de tais objetivos.

Antes de tratarmos da abordagem comunicativa, tratamos de três abordagens de ensino que foram e ou ainda são utilizadas no contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa: a Tradicional ou Gramatical, a Estrutural e a Áudio-Lingual.

2.4.1 Abordagens Tradicional ou Gramatical, Estrutural e Audio-lingual

Na abordagem de natureza tradicional ou gramatical, a língua, a linguagem e a LE são compreendidas por meio de análise de sua estrutura formal. Segundo Maia et. al (2002), no início da utilização dessa abordagem, século XIX, a ênfase era dada às regras gramaticais, à memorização de vocabulário e à tradução de textos literários. A tradução funcionava bem enquanto lidava-se com textos escritos, mas no momento em que se passou ao texto oral, observou-se que essa abordagem não proporcionava essa prática de comunicação.

Na tentativa de proporcionar a comunicação, surge em meio ao behaviorismo ou comportamentalismo e ao estruturalismo, a abordagem conhecida como Estrutural. Segundo Abreu-e-Lima (2006, p. 62), essa abordagem surgiu embasada “nas descobertas de Ivan Pavlov, fisiologista russo, e John Watson, psicólogo e cientista americano”, assim como nas descobertas de Skinner, seguidor de Watson. Os lingüistas seguidores dessa abordagem sustentavam que o aprendizado de línguas estaria relacionado a reflexos condicionados e,

assim, para alcançar a comunicação era necessário imitar, repetir e memorizar palavras e frases. Nessa abordagem, a visão é de que o estudo da gramática, da sintaxe e da fonética, com suas regras e funções, permite ao aluno desvendar a língua em questão.

Por volta de 1950, surge a abordagem áudio-lingual, que, segundo Maia, et. al (2002), teve suas bases nas teorias da lingüística e da psicologia e surgiu para valorizar a língua falada. Como a intenção era seguir modelos, nada mais natural que valorizar a pronúncia quase perfeita, mais parecida o possível com a de um falante nativo. Para tentar alcançar essa pronúncia “perfeita”, foi necessária a criação de laboratórios de línguas e de materiais audiovisuais. O uso da língua era incentivado, mas se tentava manipulá-la o máximo possível para que os falantes não cometessem erros. Nessa abordagem, a gramática era relegada a um plano inferior e era ensinada por analogia indutiva, ou seja, entendia-se a gramática observando a estrutura da frase; dessa forma, era só seguir um modelo de frase e a comunicação acontecia. Nessa abordagem, segundo Abreu-e-Lima (2006, p. 64), “tornou-se essencial que o professor se comunicasse somente na língua-alvo e extinguisse a língua materna em sala de aula, pois se acreditava que a prática à exaustão pudesse levar o indivíduo à aquisição.”

De acordo com Richards e Rodgers (1986), os princípios que sustentam a abordagem áudio-lingual são: a aprendizagem é um processo mecânico; a língua deve ser aprendida na forma oral antes da forma escrita; a analogia é melhor para a aprendizagem do que a análise; o significado das palavras pode ser aprendido em contexto.

É interessante observar que nessas três abordagens os papéis do professor e do aluno eram bem definidos: aquele dominava o conhecimento e corrigia todos os erros dos alunos e esse desempenhava um papel passivo de receptor de informações.

García (1999), baseado em Villar Ângulo (1990), explica que, nessas abordagens, a formação de professores consiste no processo de aprendizagem do ofício do ensino, o qual é realizado fundamentalmente por tentativas e erros por parte dos professores em formação.

Neste paradigma de formação de professores existe uma separação clara entre a teoria e a prática do ensino, surgindo a prática como o elemento fundamental para adquirir o ofício de professor. Esse mesmo pesquisador afirma que Cohen e Manion, já em 1977, apontavam que essa concepção de formação de professores em que se deve seguir modelo, observando, imitando e tendo uma prática dirigida, favorece um tipo de aprendizagem passiva por parte dos estudantes, além de oferecer aos professores uma perspectiva parcial do ensino, não lhes permitindo ir além daquilo que observam. Ao não apresentar uma variedade de situações, esses docentes acabam por concluir seu período de “formação” tendo apenas observado um número reduzido de modelos de ensino.

Percebendo que a manipulação da língua-alvo não promovia autenticidade, interação e comunicação, buscou-se uma abordagem mais humanista e que promovesse a interação dos falantes (WIDDOWSON, 1978; CANALE, 1983). Dessa forma, em meados da década de 70, Wilkins, juntamente com outros lingüistas aplicados, defendeu que a língua não deveria ser descrita por meio de conceitos gramaticais e vocabulário, mas por meio de sistemas de significados que seriam necessários para o uso comunicativo da língua. Segundo Richards e Rodgers (1986), a partir de um documento preliminar preparado pelo próprio Wilkins, em 1972, surgiu na Europa uma proposta de ensino de línguas que, ao invés de descrever a estrutura da língua através de gramática e vocabulário, descrevia o sistema de significados que estava envolvido nos usos comunicativos da língua.

Em 1976, Wilkins ampliou seu trabalho e definiu duas categorias fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem: as categorias nocionais da língua (que tratam da semântica e da sintaxe) e as funcionais (que tratam da pragmática).

Nos anos 80, os lingüistas Hymes e Haliday enfatizam que a linguagem deve ser utilizada como instrumento de comunicação social. Hymes (1972 apud Paiva, 2005), especificamente, dita que “um falante para ser comunicativamente competente não deve

apenas dominar as estruturas lingüísticas, mas saber, também, como a língua é usada pelos membros de uma comunidade de fala.”

Nessa mesma década, Canale e Swain ditam dois objetivos da abordagem comunicativa, modificando os conceitos de Hymes e Haliday. O primeiro deles seria fazer da competência comunicativa o objetivo para o ensino de línguas. Esses lingüistas aplicados acreditavam que essa competência comunicativa devia envolver um conjunto de quatro competências que deveriam agir simultaneamente: a gramatical (ou lingüística), a sociolingüística, a discursiva e a estratégica. O segundo objetivo seria desenvolver procedimentos para o ensino das quatro habilidades (leitura, fala, escrita e audição) e reconhecer a interdependência da linguagem e da comunicação.

Nesse momento, o aprendiz é visto como sujeito ativo no processo, e o professor assume o papel de mediador na interação entre os falantes.

Expostas aqui, brevemente, as características dessas abordagens, passemos às da abordagem comunicativa.

2.4.2 A Abordagem Comunicativa

Acreditamos que, por ser uma abordagem ainda recente, com aproximadamente vinte anos de existência, há, ainda, certa dificuldade por parte de alguns em definir o que seria ensinar língua utilizando-se dessa abordagem. Trazemos para nos ajudar nessa tarefa as considerações de Larsen-Freeman (1986), que aponta alguns princípios fundamentais que norteariam essa abordagem: (a) a linguagem deve ser utilizada para a comunicação; (b) o objetivo é desenvolver no aprendiz a competência comunicativa; (c) a língua deve ser contextualizada, considerando o interesse e a necessidade do aprendiz; (d) as atividades devem proporcionar uma comunicação real e os materiais devem ser autênticos; (e) a comunicação deve ser incentivada desde o princípio; (f) cabe ao professor ser um conselheiro e ao aluno compartilhar com o professor a responsabilidade por sua aprendizagem; (g) é necessário atentar-se para a motivação e para o filtro afetivo dos alunos, assim como valorizar

a individualidade e a opinião de cada um; (h) deve-se estimular a fluência e não se preocupar tanto com a precisão formal; e (i) os erros devem ser considerados como fator natural do processo.

Nessa nova concepção, em que o professor assume um papel mais flexível de mediador, e não de impositor, a preocupação com o aprendiz passa a ser a peça chave. A partir do momento em que a abordagem comunicativa prega que se levem em consideração as necessidades, os interesses e os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, há uma maior eficiência na promoção da competência comunicativa nos aprendizes (WIDDOWSON, 1978; BREEN e CANDLIN, 1980; ALMEIDA FILHO, 1993; BROWN, 1994; entre outros).

Segundo Silva, A. (2003, 2004), outro fator relevante para o desenvolvimento da competência comunicativa relaciona-se às atividades desenvolvidas em sala de aula, as quais devem prezar pela interação entre professor e aluno e entre aluno e aluno. Segundo o autor:

[...] as atividades comunicativas propostas em sala de aula proporcionam aos aprendizes oportunidades de interagirem na língua-alvo com o professor e, principalmente, entre si, para que possam não somente aprender sobre a língua alvo, mas também usá-la, construindo e negociando significados que desejam comunicar tanto oralmente quanto na modalidade escrita, levando em consideração as suas identidades e o contexto social. (SILVA, A. 2003, 2004, p. 65).

A relevância das atividades para o aprendiz é destacada por Almeida Filho (1993, p. 47), que define o ensino comunicativo como: “aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua.”

Já em 1986, Richards e Rodgers delimitam quais seriam os princípios básicos da Abordagem Comunicativa: a) princípio comunicativo: as atividades devem promover comunicação real e, conseqüentemente, desenvolver a aprendizagem; b) princípio da tarefa: as atividades devem desenvolver tarefas significativas que promovam a aprendizagem; c) princípio da significação: ao trabalhar com a linguagem relevante para o aprendiz, o processo

de aprendizagem tende a acontecer; princípio da prática: a automatização, que cria linguagem apropriada no uso através da prática.

Apesar de todas as características positivas atribuídas à abordagem comunicativa, há no meio acadêmico pesquisadores que fazem restrições à adoção de tal abordagem. Brown (1988) destaca que, para um professor não nativo e não muito proficiente na língua-alvo, lidar com a espontaneidade na aula comunicativa é complicado e isso pode atrapalhar a eficácia do ensino.

Acreditamos que algumas críticas feitas à abordagem comunicativa podem ter sido causadas por uma interpretação errônea dos princípios pertencentes a essa abordagem. Dessa maneira, Almeida Filho (1993) e Tardin Cardoso (2002) apontam alguns aspectos da abordagem comunicativa pertinentes ao ensino-aprendizagem: primeiramente, a língua materna pode ser utilizada em sala de aula de língua inglesa, desde que sirva como meio de diminuir a ansiedade dos iniciantes; segundo, a gramática não deve ser abolida da aula comunicativa, mas não se deve utilizá-la como o instrumento principal da aula e fora de contexto; e terceiro, o erro não deve passar despercebido, mas sim ser encarado como fator primordial no desenvolvimento da competência comunicativa.

Outras ressalvas também são feitas por Almeida Filho (1993) com relação a interpretações errôneas da abordagem comunicativa. Um desses equívocos se encontra nos livros didáticos que trazem atividades que se dizem comunicativas e na verdade mascaram atividades que seguem abordagens tradicionais de ensino.

Cabe aqui comentarmos que reconhecemos a importância das abordagens precedentes à comunicativa. Cada uma teve sua aplicação e sua função dentro do ensino de LE; nesse caso, língua inglesa, importância tanta que a pesquisadora que lhes fala foi ensinada pela abordagem áudio-lingual de ensino. No entanto, não podemos deixar de considerar que avanços foram e estão sendo feitos a todo o momento e cabe a nós, pesquisadores e/ou professores, nos interarmos deles. Cabe a nós mudarmos e tentarmos fazer com que os

obstáculos muitas vezes presentes em sala de aula de língua inglesa sejam ultrapassados. E se, nesse caso, os preceitos do ensino comunicativo se apresentam como possíveis soluções, temos que tentar aplicá-los.

Como discutido, em crenças, a nossa tendência é seguir modelos e agir segundo a nossa competência implícita, já que “qualquer que tenha sido o método usado pelos nossos professores quando começamos a aprender uma língua estrangeira, ele tenderá a se transformar na maneira ‘natural’ de aprender línguas.” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 19). Esse comportamento não pode se manifestar em professores de LE sem uma reflexão; é necessária “uma postura bem fundamentada e crítica sobre o aprender línguas.” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 19).

Dessa maneira, os cursos de formação de professores devem ser o ponto de partida pelo qual se deve iniciar essa reflexão. Assim, se o professor pré-serviço tiver uma formação bem fundamentada, é provável que encontre mais facilmente meios de viabilizar aquilo que ele viu aplicado na prática com ele mesmo. “E a universidade não estará deixando, assim, de cumprir o seu papel, que é o de apontar ao licenciando (e licenciado) caminhos que vão beneficiá-lo no desempenho de sua profissão, no amanhã. Se não for assim, sair desse círculo vicioso de ensino tradicional parece ser uma tarefa quase impossível.” (SABINO, 2002, p. 103).

No curso de Letras em que colhemos nossos dados, as atividades relevantes de real interesse para o futuro professor poderiam, segundo Abreu-e-Lima (2006), estar relacionadas com as seguintes funções:

- a) planejar, pensar, refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas;
- b) entender os diferentes estilos de aprendizagem;
- c) saber elaborar tarefas significativas e que atendam as necessidades e os desejos de seu público-alvo;

d) saber explicitar situações, conduzir uma dinâmica, estimular a reflexão de seus alunos sobre o tópico abordado.

Dessa forma, os professores pré-serviço podem, por meio da língua-alvo, desenvolver a competência lingüístico-comunicativa e as demais competências necessárias ao professor de LI ao lerem e discutirem assuntos relevantes para futuros professores dessa língua.

2.5 O Ensino de Língua Inglesa com Base em Conteúdo (*Content-based Instruction-CBI*)

Ao considerar que o ensino de língua inglesa deva acontecer de maneira contextualizada e que se ensine algo relevante para aquele que aprende (WIDDOWSON, 1991), o Ensino de Língua com Base em Conteúdo se apresenta como uma proposta que além de considerar esses fatores abarca alguns outros elementos que são relevantes em uma abordagem comunicativa de ensino.

2.5.1 - Os princípios do Ensino de Língua com Base em Conteúdo e sua aplicação em um curso de língua inglesa de formação de professores

Considerando o contexto específico de ensino de uma LE para futuros professores, deve-se perceber que a relevância e a autenticidade do material trabalhado são primordiais no desenvolvimento das competências lingüística e profissional.

A proposta do curso em que coletamos nossos dados visa a estimular a competência lingüístico-comunicativa, desenvolvida concomitantemente à competência teórica, aplicada, meta e profissional (ALMEIDA FILHO, 1993). Trata-se de um processo que ocorre junto a leituras e discussões de textos¹⁵ de Lingüística Aplicada, os quais tratam das especificidades do ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

Abreu-e-Lima; Oliveira; Augusto-Navarro, (no prelo), explicam como seria o trabalho com CBI nesse contexto de nossa pesquisa.

¹⁵ Para ter acesso aos textos trabalhados no primeiro ano de curso, ver anexos 1 e 2, que trazem as ementas das disciplinas.

[...] Há quatro dimensões para esse trabalho. Primeiro, os alunos aprendem por meio de uma abordagem significativa e comunicativa. Segundo, o conteúdo é baseado em processos de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira, então nossos alunos não apenas aprendem a língua mas também como ensinar a língua. Além disso, eles aprendem o conteúdo de maneira ativa e significativa. Consequentemente, eles são capazes de refletir sobre suas experiências tanto como alunos quanto como professores de inglês. Outra vantagem que temos observado ao usar essa abordagem é que mais alunos podem se beneficiar das aulas. Os mais proficientes se motivam quando aprendem sobre TESOL¹⁶ por meio do estudo da língua, mesmo quando já conhecem vocabulário e estruturas eles aprendem algo novo e relevante para suas carreiras. Os menos proficientes são capazes de desenvolver habilidades lingüísticas ao mesmo tempo em que participam de seu desenvolvimento profissional. Esse contexto proporciona aos alunos elementos para refletirem sobre o próprio aprendizado e os capacita a pensar sobre a futura prática profissional ao mesmo tempo [...]¹⁷ (ABREU-e-LIMA; OLIVEIRA; AUGUSTO-NAVARRO, no prelo. (tradução nossa).

Percebemos que o contexto descrito pelas pesquisadoras apresenta objetivos de trabalho com CBI os quais são enfatizados por Donadio (2007, p. 34), ao dizer que “o objetivo pressuposto para o CBI é: trazer conteúdo significativo para o ensino de línguas; organizar os cursos de línguas em redor do conteúdo, que define o que deve ser ensinado; ensinar a língua e o conteúdo concomitantemente para promover a aquisição da língua estrangeira.”

Para ampliarmos as características dadas ao CBI trazemos Brinton e Holten (2001, p. 240), que, baseados em autores como Bycina (1986); Brinton, Snow e Wesch (1989); Wesche (1993), listam algumas características do ensino de língua com base em conteúdo (*Content-based Instruction*):

a) a língua não pode ser ensinada isolada do contexto;

¹⁶ TESOL – *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Esse acrônimo refere-se à associação de professores de inglês para falantes de outras línguas, à profissão e também ao campo de estudos sobre ensino-aprendizagem de inglês.

¹⁷ [...] *There are four dimensions to this work. First, the students learn language through a communicative and meaningful approach. Second, the content is EFL learning and teaching processes, so our students are not only learning language but learning about how to teach language. Moreover, they learn the content in active and meaningful ways. As a consequence, they are able to reflect on both their experiences as learners of English and as teachers of English. Another advantage that we have observed in using this strategy is that more students can benefit from our classes. The more proficient ones can still be motivated as they are learning about TESOL through the study of the language, even when students already know vocabulary and structure, for instance, they will still be learning something new and relevant for their career. The less proficient ones are able to develop language skills at the same time as taking part in professional development as teachers. This context provides students with elements to reflect about their own learning processes and enables them to think about their future professional practice at the same time [...]*

b) o conteúdo autêntico oferece um contexto mais rico e natural para que o ensino de língua aconteça;

c) o objetivo principal é promover contextos significativos para a aprendizagem de língua;

d) a aquisição de língua é mais bem oferecida quando a língua é apresentada em contextos comunicativos compreensíveis e interessantes;

e) há a integração de um conteúdo particular com os objetivos do ensino de língua;

f) o currículo é estabelecido perante as necessidades acadêmicas dos aprendizes, entre outras.

Wesche (1993 apud BRINTON e HOLTEN, 2001) apresenta características fundamentais do ensino com base em conteúdo:

Essencial a todo ensino de língua com base em conteúdo é uma visão de aquisição de língua que enfatize a internalização incidental de conhecimento novo pelo aprendiz a partir de ricas informações de linguagem, enquanto foca no significado que está sendo comunicado.¹⁸ (tradução nossa).

Dessa forma, em ensino de língua com base em conteúdo, o objetivo, de certa forma, é que os aprendizes consigam “dois em um” – conhecimento de conteúdo e desenvolvimento da proficiência da língua.

Esse mesmo autor apresenta algumas características do ensino de língua com base em conteúdo, as quais acreditamos serem relevantes para esse trabalho:

1. O objetivo é proporcionar um contexto significativo para que a aprendizagem de língua ocorra;
2. A organização do curso centra-se no contexto;
3. O conteúdo define o currículo de língua, por exemplo, o ponto crucial da decisão sobre o que ensinar;

¹⁸ *Essential to all content-based language teaching is a view of language acquisition which emphasizes the incidental internalization of new knowledge by the learner from rich language data, while focusing on the meaning being communicated [...]* (WESCHE, 1993, p. 57-58 apud BRINTON e HOLTEN 2001).

4. Língua e conteúdo são ensinados concomitantemente;
5. Insumo compreensível, promovido através de materiais de conteúdo, conduz à aquisição de língua.

Depois de comentarmos as características presentes nesse tipo de ensino, cabe trazeremos algumas definições do que vem a ser CBI (*Content-based Instruction*) ou *Ensino de Língua com Base em Conteúdo*. Essas definições já foram traduzidas por Donadio (2007), ao tratar da problemática da avaliação no mesmo contexto em que coletamos dados para este estudo; a partir disso, neste trabalho adotamos as traduções do autor.

Trazemos, assim, as definições de Crandall e Tucker, Bycina, Brinton Snow e Wesche referidas por Met (1991) e a definição de Dueñas (2002).

[...] uma abordagem para ensino de línguas que integra a apresentação de tópicos ou tarefas de outras disciplinas (como matemática e estudos sociais) em um contexto de ensino de segunda língua ou língua estrangeira. (CRANDALL AND TUCKER, apud MET, 1991).

Parece que essa definição se aplica ao contexto de ensino fundamental e médio, em que se utiliza o conteúdo de uma disciplina pertencente à grade curricular, como matemática e estudos sociais, mas na língua-alvo (inglês). O aluno, portanto, já tem conhecimento desse assunto por lidar com ele no contexto escolar e o utiliza como ponte para aprender a língua estrangeira.

Um programa de ensino baseado em conteúdo é simplesmente aquele em que a unidade organizacional básica é um tópico ou tema, diferentemente dos modelos de padrões gramaticais e funções lingüísticas mais comuns. O objetivo maior é proporcionar contextos mais significativos para o aprendizado de línguas ao invés de focar a língua como um objeto de estudo [...] (BYCINA apud MET, 1991).

Nessa situação parece haver uma importância maior na língua-alvo ao se escolher um tópico ou tema interessante e relevante para a aprendizagem da língua estrangeira. Esse tipo de ensino é muito comum em cursos de extensão ou cursos extras de língua inglesa nas universidades de países que têm inglês como L1 e onde, através de um assunto (tema ou

tópico) como a história da revolução francesa, meio-ambiente, a colonização da África, globalização, entre outros, se ensina a língua-alvo.

[...] definimos instrução baseada em conteúdo como a integração de um conteúdo específico com objetivos de ensino de línguas. Mais especificamente [...] refere-se ao ensino concomitante de uma disciplina acadêmica e habilidade lingüística. O programa de ensino de línguas é diretamente baseado nas necessidades acadêmicas dos alunos e geralmente segue a seqüência determinada por dada disciplina ao lidar com problemas advindos da língua que os alunos possam encontrar. O foco para os estudantes está em adquirir informação por meio da segunda língua e, durante o processo, desenvolver suas habilidades acadêmicas de língua. (BRINTON SNOW e WESCHE apud MET, 1991).

Essa definição caracteriza um curso em que o aluno, além de ver o conteúdo nas aulas normais de seu programa de curso, lida com esse conteúdo mais uma vez em uma aula de língua inglesa, em que os aspectos lingüísticos (as estruturas da língua, os tempos verbais, as conjunções...) são trabalhados para a facilitação do entendimento do conteúdo. É claro, nessa situação, que o aluno precisa compreender as características da língua para poder ser bem-sucedido no meio acadêmico, ou seja, no curso regular que freqüenta na universidade.

Segundo Dueñas (2002), o ensino com base em conteúdo tem sido visto como um novo paradigma no ensino de línguas. O excerto abaixo demonstra a opinião da autora.

Instrução baseada em conteúdo tem sido descrita como um novo paradigma no ensino de línguas, centrada em fomentar a competência do aluno em uma segunda língua ou língua estrangeira enquanto avança no conhecimento de alguma disciplina. (DUEÑAS, 2002).

Gostaríamos de destacar algumas características presentes nestas definições para uma melhor explicitação do CBI. Para isso decidimos colocar essas características em um quadro.

Quadro 3 - Características do CBI no contexto desta pesquisa.

Características do CBI	Recortes das definições	CURSO DE LETRAS EM QUESTÃO
contexto onde pode ser aplicado	L2 e LE	LE
unidade organizacional do curso	tópico ou tema	TEXTOS SOBRE ENSINO-

		APRENDIZAGEM DE LI COMO LE
foco do trabalho com a língua	contextualizada	CONTEXTUALIZADA E SIGNIFICATIVA

Donadio (2007), ao buscar as definições de CBI, se deparou com diferentes nomes de cursos que se utilizam dessa metodologia, cada um com suas características específicas, ou seja, cada um apresentando determinadas peculiaridades. Em razão da relevância desse tema para nosso estudo, reproduzimos as descrições dos tipos de curso, feitas por Donadio a partir da tradução do texto de Dueñas (2002). Uma opção de Donadio foi manter os nomes do curso no original em língua inglesa, e assim o faremos.

Theme-based courses

[...] Nesse tipo de curso, o currículo do curso é organizado em torno de diferentes tópicos de uma disciplina, ou incluem certo número de tópicos individuais associados a um tema geral relevante. Em ambos os casos, os temas são as idéias centrais que organizam as unidades curriculares; [...] termos, tópicos devem ser arranjados para prover a máxima coerência por unidade temática e gerar oportunidades para explorar tanto o conteúdo quanto a língua. *Theme-based courses* têm objetivos lingüísticos explícitos que são geralmente mais importantes que os objetivos relacionados à aquisição de conteúdo [...]

Adjunct/Linked courses

[...] Esse modelo de curso tem por objetivo conectar um curso de línguas com algum curso acadêmico regular. *Adjunct/Linked courses* são ministrados a alunos que estão matriculados simultaneamente em cursos com conteúdos específicos, mas que não trazem a competência necessária para seguir no curso a menos que algum auxílio adicional seja oferecido. Tanto a disciplina regular quanto o curso de língua compartilham uma base de conteúdo comum, mas se diferenciam no foco da instrução: enquanto o professor responsável pelo conteúdo focaliza conceitos acadêmicos, o professor de línguas enfatiza habilidades lingüísticas utilizando conteúdo acadêmico como pano de fundo para contextualizar o processo de aprendizado da língua. Os *Adjunct/Linked courses* funcionam também como aulas de apoio para cursos com disciplinas regulares e oferecem excelentes oportunidades para o desenvolvimento de estratégias acadêmicas necessárias para lidar com conteúdo acadêmico real [...] o curso lida com disciplinas acadêmicas reais em que os alunos devem tirar nota para passar no curso paralelo, o que ajuda a aumentar a motivação em termos de domínio tanto da língua quanto do conteúdo. Esses cursos são mais comumente oferecidos em contextos de ensino de idiomas como segunda língua do que de ensino de idiomas como língua estrangeira [...]

Sheltered subject-matter instruction

O termo *sheltered* (abrigado) deriva da deliberada separação de alunos de segunda língua dos falantes nativos da língua alvo com o propósito da instrução de conteúdo [...] As aulas são comumente ensinadas por um instrutor de conteúdo, não um professor de línguas; esse instrutor de conteúdo, entretanto, deve se sensibilizar das necessidades lingüísticas dos alunos, e deve ser familiarizado com o processo de

aquisição da linguagem [...] Para atender o efeito desejado, deve haver uma adequação da instrução ao nível de proficiência dos alunos na língua alvo; o conteúdo, entretanto, não é diluído e inclui os mesmos componentes de um curso regular [...] o propósito geral desses cursos é o aprendizado de conteúdo ao invés do aprendizado da língua, dessa forma, esse modelo constitui um dos grandes paradigmas na metodologia da CBI [...]

Vale salientar que o *Sheltered instruction* e o *Adjunct language instruction* são utilizados, basicamente, em contexto de ensino de inglês como segunda língua, em que o aprendiz precisa desenvolver sua habilidade lingüística para poder acompanhar as disciplinas do curso que frequenta, as quais são ministradas em L2.

Levamos em consideração as idéias de Donadio (2007) ao afirmarmos que o curso de licenciatura analisado no presente trabalho se assemelha ao *Theme-based Course*, “pois tanto a língua quanto o conteúdo são explorados” (DONADIO, 2007, p. 37). Entretanto, a nosso ver, existem diferenças que devem ser ressaltadas: No *Theme-based Course*, os objetivos lingüísticos são explícitos e são geralmente mais importantes que os objetivos relacionados ao conteúdo já no contexto de nossa pesquisa, no curso de Letras, a aquisição de língua é tão importante quanto a aquisição do conteúdo, uma vez que as competências do professor (ALMEIDA FILHO, 1993) não se dão apenas na competência lingüística e ou lingüístico-comunicativa, mas também no desenvolvimento das competências aplicada, profissional, teórica, entre outras (ALMEIDA FILHO, 1993).

Parece haver uma diferenciação grande entre as características propostas nessas definições e as características presentes no contexto em que coletamos nossos dados. No contexto de nossa pesquisa, a língua e o conteúdo têm a mesma importância; ao mesmo tempo em que se trabalha com língua, se trabalha com o conteúdo. Um não é ou não deveria ser mais importante que o outro, visto que a língua deve desenvolver a competência lingüística e o conteúdo deve desenvolver as demais competências necessárias ao professor. Esse contexto de pesquisa apresenta características bem peculiares, já que a língua e o conteúdo são instrumentos relevantes para o futuro professor de LI.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS

3.1 O Curso de Letras, o ensino de língua inglesa e a formação de professor: razões, expectativas, crenças e imagem

Esta primeira seção, 3.1, foi dividida em quatro itens: o primeiro, analisa as razões dadas pelos sujeitos-participantes da escolha do curso de Licenciatura em Letras; a segunda, trata das expectativas com relação ao ensino-aprendizagem de língua inglesa no curso em questão; a terceira, busca as crenças trazidas por esses informantes com relação à aprendizagem do idioma na escola regular e na escola de idiomas, além do conceito de bom professor de língua inglesa; a quarta, discute a imagem que esses informantes têm do curso de Licenciatura em Letras.

Gostaríamos de recordar ao leitor que foram feitas duas entrevistas com os sujeitos-participantes 1 (os alunos do curso) e que essas serão denominadas de *Oral test*, quando se tratar da primeira e *Entrevista* quando se tratar da segunda.

3.1.1 As razões: Por que Licenciatura em Letras?

Ao serem questionados quanto ao motivo da escolha do curso, os sujeitos-participantes apresentaram diferentes justificativas para a escolha feita. Essas foram caracterizadas e agrupadas, em características não excludentes, levando-se em consideração os seguintes fatores:

- a) o gosto pela língua inglesa;
- b) o gosto pela língua portuguesa;
- c) o gosto por literatura;
- d) o gosto pela leitura e escrita;
- e) a vontade de ser professor, de dar aulas;
- f) a importância de se saber a língua inglesa para o mercado de trabalho;
- g) a influência exercida por terceiros;
- h) o fato de não terem passado em outro curso mais concorrido.

Para ilustrar de uma forma mais objetiva os itens expostos acima, optamos por fazer uma representação quantitativa dos dados coletados em forma de um quadro.

Quadro 4 – Razões da escolha do curso de Letras

RAZÕES DA ESCOLHA	INFORMANTES	QUANTIDADE
(a) o gosto pela língua inglesa	D, F, C, H, L	5
(b) o gosto pela língua portuguesa	D, Db	2
(c) o gosto por literatura	N, CR, F, Fn, L, Rd	6
(d) o gosto pela leitura e escrita	D, J	2
(e) a vontade de ser professor, de dar aulas	CR, Ek, Lg, F	4
(f) a importância de se saber esta língua inglesa para o mercado de trabalho	H	1
(g) a influência exercida por terceiros	Rf, Db, A, Lg, Nt	5
(h) o fato de não terem passado em outro curso mais concorrido	N, J, Rd, A, L, Nt	6

Como sabemos, o curso de Licenciatura em Letras em que coletamos nossos dados habilita professores de língua portuguesa e inglesa e suas respectivas literaturas; dessa forma, como podemos observar no quadro 2, a ocorrência de mais de uma razão para um mesmo informante já era esperada.

Interrompemos a seqüência dos itens neste momento para analisarmos alguns fatores que nos chamaram a atenção. Abordamos agora o item **(g)**, que trata da influência da escolha do curso de Letras exercida por terceiros e o item **(h)**, que trata de a escolha do curso ter sido motivada pela baixa concorrência no vestibular.

3.1.2 A influência de terceiros: intencional e não-intencional

Com relação ao item **(g)**, *a influência exercida por terceiros*, os dados obtidos nas duas entrevistas revelam dois tipos de influência, uma que chamamos de *não intencional* e a outra, de *intencional*. *A influência não intencional* seria indireta, exercida pelo influenciador. Essa característica aparece nos excertos de duas informantes, (Db e Lg), já que relatam que escolheram o curso de Letras pela admiração que tinham por seus professores de língua inglesa. As duas informantes relatam que a escolha foi motivada pelo trabalho desenvolvido por ambos os professores.

Analisamos os excertos da informante Db, abaixo.

Oral test Db- “Eu fui estudar em uma escola pequena e o professor era ótimo, usava muitos livros didáticos, nos dava vídeo, nos deixava praticar a conversação. E **eu acabei escolhendo o curso de Letras por causa dele.**” [...] “Eu espero **terminar este curso com conhecimento suficiente para ser um professor como o meu professor foi pra mim.**”

Entrevista Db – “Mas **foi por causa de um professor meu de inglês que eu decidi fazer Letras**. Gostei muito do trabalho dele, da pessoa que ele foi, do que ele representou pra mim.”

Db revela, nas duas entrevistas, ter escolhido o curso por influência de um professor de língua inglesa. Há, no relato, o objetivo de desenvolver o mesmo tipo de trabalho, a partir de conhecimentos oferecidos pelo curso de Letras. Além da experiência como aprendiz de língua inglesa que é trazida para o curso de Letras, Db espera “repetir” as mesmas ações, seguir os mesmos “modelos” de seu antigo professor. Aparece aqui a competência implícita (ALMEIDA FILHO, 1993) dessa futura profissional, que, se não tiver contato com teorias da área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, tenderá a agir da forma como o seu professor a ensinou, apegando-se, principalmente, às crenças e às suas experiências anteriores (ALMEIDA FILHO, 1993).

A segunda informante Lg parece ter tido uma experiência muito positiva como aprendiz de língua inglesa antes de entrar na universidade, o que influenciou a escolha de sua profissão. Observamos em seu relato que a motivação para a escolha do curso ocorreu durante aulas de LI com uma professora que cursava Letras e que parece ter podido desenvolver as teorias que aprendia na graduação em sua prática pedagógica. Conforme observamos no excerto abaixo:

Oral test Lg – “A professora mudou, veio uma garota, **ela estava fazendo Letras e foi por causa dela que eu escolhi Letras. Porque ela ensinava algumas coisas que ela tinha aprendido na Universidade. Coisas como métodos, coisas legais e me fez ficar interessada em Letras.**”

As duas informantes relatam o que pesquisadores como Almeida Filho (1993) abordam ao trabalhar com a competência implícita do professor, que, sem uma fundamentação teórica, tende a seguir e repetir modelos de professores que já teve. Assim, Barcelos (1995), com a cultura de aprender; Almeida Filho (1993); com a cultura de ensinar; e Silva (2005), com a cultura de terceiros, demonstram que estes fatores contribuem para uma possível legitimação das crenças dos futuros professores.

O segundo tipo de influência, a *influência intencional*, seria aquela exercida diretamente pelo influenciador, com opiniões, conselhos, ou até mesmo ordens. Esse influenciador pode ser uma pessoa respeitada pelo influenciado e/ou possuir um grande poder de persuasão. Essa característica aparece nos excertos de quatro informantes (Hl, Nt, Rf e A), sendo que os três primeiros relatam que escolheram o curso por influência dos pais, os quais eram formados em Letras, eram professores do idioma ou simplesmente acreditavam que inglês era importante. Já a quarta informante relata ter sido influenciada por uma amiga. Transcrevemos abaixo trechos das entrevistas que revelam esse tipo de influência.

Oral test Hl– “Querida fazer o curso de Letras **porque eu gosto de inglês.**”
“Eu comecei a estudar inglês **porque meu pai é professor de inglês.** E ele dizia que **inglês era importante.**”

Essa informante, Hl, parece ter começado a estudar inglês pela influência de seu pai, e, assim, acabou desenvolvendo o *gosto pelo idioma*. Essa influência pode ter sido ocasionada pela importância que o pai atribuiu ao fato de saber inglês, pensando, provavelmente, no mercado de trabalho.

A crença de que fazer um curso de língua inglesa ofereça grandes chances de inserção no mercado de trabalho pode ser proveniente da influência das propagandas das escolas de idiomas (CARMAGNANI, 2001), que prometem aquisição de língua ao mesmo tempo em que veiculam a idéia de que “abrem” as portas do mercado de trabalho com os cursos que oferecem.

A informante Nt deixa evidente na primeira entrevista que a escolha do curso deu-se por influência de sua mãe. A importância que esta atribuía a um diploma universitário foi determinante. Outro fator que fica evidente nesse excerto é que a escolha pelo curso de Letras parece ter sido motivada, também, pela crença de que o curso enfoca leitura e escrita, como se estas fossem desenvolvidas mecanicamente. A desconsideração pelo curso ser de licenciatura, ou seja, de formação de professores, fica evidente no excerto abaixo.

Oral test Nt – “Eu entrei neste curso porque eu queria o diploma. **Minha mãe disse que ia precisar e eu disse que tudo bem, eu vou tentar**, é a única coisa que eu posso fazer, eu não posso fazer nada além disso. Eu posso **ler, escrever**, mas nada além disso.”

O informante Rf também parece ter sofrido grande influência, pois parece ter sido a mãe quem escolheu o curso, conforme o depoimento seguinte:

Entrevista Rf- “Não sabia o que eu queria. [...] mas **minha mãe é formada em Letras. Ela me disse que Letras é muito genérico, que eu poderia a partir do segundo ano transferir pra outro curso da área de humanas, que seria mais fácil.**”

Parece-nos que o curso de Letras na visão da mãe do informante pode abarcar diversas possibilidades. Sendo assim, um curso de licenciatura não deveria (apenas) se preocupar em formar professores, mas também ser um curso “genérico”. A visão “abrangente” com relação ao curso de licenciatura de nossa pesquisa poderá trazer decepções para o informante, já que, como exposto anteriormente, esse curso de Licenciatura se preocupa em formar professores, não em transformá-los em redatores, intérpretes ou tradutores.

Apenas a informante A cita um influenciador diferente, uma amiga que já tinha cursado Letras nessa mesma universidade.

Oral test A – “Eu escolhi este curso **porque uma amiga minha já tinha feito Letras aqui**. E ela me dizia ‘olhe, tente fazer o curso, é legal. Eu vou te contar um pouco sobre o curso. Você vai gostar do curso, não é isso que você imagina, é bem diferente, você tem um monte de possibilidades.’”

Assim, as razões da escolha do curso citadas por esses informantes caracterizam-se pela influência de outras pessoas. As não intencionais, de ex-professores de língua inglesa, e as intencionais, de pais e amigos.

3.1.1.2 Não aprovação em vestibulares para outros cursos

O item *(h)*, *o fato de não terem passado em outro curso mais concorrido* também nos parece relevante, pois o dado em questão já foi obtido em outras pesquisas realizadas anteriormente (BARCELOS, 1995; SILVA, K. 2005).

Os dados revelam que seis informantes (J, Rd, A, L, Nt, N) (mais de um quarto do total) escolheram o curso de Letras como segunda opção, já que haviam prestado vestibular

para outros cursos mas não haviam obtido êxito. Assim, os informantes J, A, L e N tinham como primeira opção cursos como Psicologia, Jornalismo ou Biologia, enquanto que Nt mencionou o curso de Artes Cênicas de outra instituição e Rd relatou que ter prestado Ciência da Computação em outras duas universidades, também sem êxito.

Pesquisa realizada por Barcelos (1995) revelou que muitos de seus informantes (alunos do curso de Letras) consideravam o curso como de fácil aprovação no vestibular. Silva, K. (2005) também coletou dados em um curso de Letras e, de seus sete sujeitos participantes, um revelou ter prestado Letras por achar que seria o único em que passaria.

Cabe aqui comentarmos o porquê da pouca concorrência em vestibulares, de maneira geral, de cursos de licenciatura. Há, por parte da sociedade, uma desvalorização grande da profissão de professor, e com o professor de língua inglesa não é diferente. Dessa forma, acredita-se que, ao fazer um curso de licenciatura, se estará fazendo um curso fácil de passar no vestibular e fácil de cursar. Sustenta esse tipo de crença a visão que se tem do curso de Letras: um curso de gramática fácil, o qual enfatiza a leitura e a escrita, como se fossem processos mecânicos, sem a necessidade de reflexão.

Outro fator que demonstra o desprestígio da profissão de professor de língua inglesa é o tratamento que essa disciplina recebe na escola de ensino regular. Essa marginalização, segundo Dutra e Oliveira (2006, p. 182) “influencia o comportamento dos profissionais e alunos de diversas escolas regulares.” Elas também citam algumas possíveis razões para a marginalização do ensino de língua inglesa:

[...] o inglês é sempre colocado à margem em relação às outras disciplinas, o que se reflete, por exemplo, na baixa carga horária da matéria. [...] Muitas reuniões são marcadas nos horários da aula de inglês, essas aulas são colocadas nos últimos horários das sextas-feiras, muitos alunos são desinteressados e a própria escola não entende qual é a função da língua estrangeira.” (DUTRA E OLIVEIRA, 2006, p. 182).

Silveira (2004) também aponta que a língua inglesa tem sido vista como disciplina pouco relevante. A autora reforça ainda que este descrédito, dado não somente ao ensino de

inglês, mas também às outras línguas estrangeiras, “é decorrente, em parte, das mudanças estruturais no ensino de LE promovidas pelo governo, referentes à legislação e aos currículos escolares” (SILVEIRA, 2004, p.141). Ela enfatiza que a resolução da Secretaria da Educação nº1/85 contribuiu significativamente para este descrédito, já que “estabeleceu a mudança de status da LE de disciplina para atividade.”

Tanto Dutra e Oliveira (2006) como Silveira (2004) convergem no sentido de que a língua inglesa tem sido relegada a um segundo plano, seja pelas decisões governamentais, seja pela instituição escolar como um todo (diretores, professores e alunos).

3.1.2 As expectativas: O ensino de inglês no curso de Letras

3.1.2.1 Respondendo a primeira pergunta de pesquisa

Como o leitor perceberá, o próximo item a ser discutido trata das expectativas dos professores pré-serviço com relação a sua própria aprendizagem de língua inglesa, o que nos leva a responder a *nossa primeira pergunta de pesquisa*: **“Quais as expectativas do aluno ingressante no curso de Letras com relação à sua aprendizagem de LI como futuro professor dessa língua?”**

A pergunta seis de nossa segunda entrevista (“Quais eram as suas expectativas ao iniciar o curso? O que você esperava da parte de língua inglesa?”), bem como a pergunta dois da primeira pesquisa (“Por que você escolheu o curso de letras? O que você esperava do curso?”), vêm exatamente nos auxiliar a responder a primeira pergunta de nossa pesquisa: *Quais as expectativas do aluno ingressante no curso de Letras com relação à sua aprendizagem de LI como futuro professor dessa língua?*

As informações expostas a partir de agora se propõem a esse fim.

Ao serem questionados sobre quais seriam as suas expectativas como aprendizes de língua inglesa no curso de Letras, três fatores aparecem como preponderantes: a) o domínio do idioma; b) o aprender a ensinar a língua inglesa e c) o fato de querer ser tradutor.

Para explicitarmos melhor as expectativas desses alunos, dividimos esta seção em três itens: o primeiro, em que os alunos relatam a necessidade de dominar a língua; o segundo, em que demonstram querer aprender a ensinar uma LE; e o terceiro, em que manifestam o desejo de ser tradutor.

3.1.2.1.1 Dominar a língua inglesa: onze informantes demonstram a vontade de querer aprender a língua inglesa: a gramática, o vocabulário e a pronúncia dessa língua. A *aprendizagem de gramática* foi mencionada por pelo menos quatro deles; os outros, apesar de não mencionarem a palavra “gramática”, utilizaram-se de outras expressões equivalentes: “aprender inglês”, “estudar inglês desde o começo”, “desenvolver a língua inglesa”, “ter uma base da língua”, “aprender inglês desde o básico até o avançado”, “rever o verbo *to be* e ir devagarzinho”, “estudar o idioma em si”, “aprender como no ensino médio”. Trata-se de aspirações que podem ser subtendidas como estudo da estrutura da língua, conforme se observa nas transcrições e depoimentos abaixo:

Entrevista CR – “Aprender **mais coisas** sobre a língua.” [...] “**como utilizar** a língua.” [...] “preciso saber **como funciona a gramática.**”

Entrevista N – “Que fosse **aprender inglês**, mas vi que já teria que saber tudo.”

Entrevista J – “Achei que iria **aprender** primeiro e depois ver técnicas de ensino.”

Entrevista D – “Esperava **estudar inglês desde o começo** [...]”

Entrevista Rf – “Ter **aula de gramática** logo de cara.” “Acho que seria certo **aprender gramática** de LI porque a gente vai trabalhar com isso.”

Oral test Rf – “Estou fazendo este curso da universidade para **desenvolver a língua inglesa** [...] **ter uma base de gramática** [...]”.

Entrevista Lg – “Achei que para os alunos que não sabem, **teriam uma base da língua** pra depois **começar a trabalhar com ela**”.

Entrevista Rd – “Eu achava que ia **aprender inglês desde o básico até o avançado.**” “Eu gostaria que **ensinasse inglês mesmo.**”

Entrevista H – “Que eu fosse **ter gramática.**” “Inglês, eu acreditava que **fosse desde o começo.**” “Pensei, **vou rever o verbo to be e ir devagarzinho.**”

Entrevista F – “Achei que a gente **ia aprender tudo de novo, gramática, essas coisas.**” [...] “Achei que seria mais **um básico** daquilo que a gente tinha visto na escola.”

Oral test F – “Eu achei que fôssemos **aprender como no ensino médio.**”

Entrevista Fn - “Esperava **estudar mais a fundo.**” “Esperava **estudar o idioma em si. As próprias estruturas do idioma** [...]”

Entrevista A – “Eu achava que se estudasse **inglês mais profundamente. Separação silábica, essas coisas** que não se aprende em escola de idiomas comum.”

Oral test A – “No curso de inglês eu espero **desenvolver mais meu inglês, minha pronúncia, meu vocabulário.**”

Essa visão de aprender e ensinar língua inglesa enfatizando estruturas e regras gramaticais é o que Barcelos (1999) chama de “visão multifacetada da língua”, já que a língua, segundo essa concepção, seria “composta de partes que formam um enorme quebra-cabeça o qual eles querem dominar por completo.” (BARCELOS, 1999, p. 166).

Fica evidente nesses excertos a necessidade dos informantes de terem um curso de gramática, ou seja, um curso de língua estrutural, mesmo estando em um curso universitário, de formação de professores. Os anos de escola regular, de curso de idiomas, de professor particular, baseados em ensino de estruturas, regras (gramática), estão arraigados nesses informantes. Essa crença de que aprender língua é aprender estrutura é trazida pelos informantes para o curso de Letras; essas experiências de ensino-aprendizagem são trazidas para o curso juntamente com a história de vida de cada professor pré-serviço (BARCELOS, 2003; RICHARDS e LOCKHART, 1994; PRABHU, 1990, dentre outros).

Um exemplo muito marcante é a expectativa apresentada pelo informante F, que achou que fosse aprender como no ensino médio. Nota-se que há um discurso quase que unânime entre os alunos desse contexto: de que não se aprende inglês na escola regular.

Percebemos a contradição entre o que os informantes tanto reclamam do ensino da escola pública (de os professores utilizarem apenas exercícios estruturas, ficarem concentrados apenas no livro didático, ensinarem apenas o verbo *to be*, entre outros) e o que relatam como expectativas para a aprendizagem de língua inglesa. Depoimentos como “rever o verbo *to be* e ir devagarzinho”, “aprender como no ensino médio”, “[estudar] as próprias estruturas do idioma”, “achei que seria mais um básico daquilo que a gente tinha visto na escola”, “aprender tudo de novo aparecem reafirmando que gostariam de ter novamente aulas

como no ensino da escola regular, só que agora na universidade, em um curso de licenciatura, de formação de professores.”

Paiva (2005) aponta que “essa contradição é advinda da visão predominante, ao longo dos tempos, de que só se aprende uma LE através da análise de estruturas sintáticas, e da memorização de regras gramaticais.” Visão enfatizada pelas abordagens de ensino mais tradicionais como, por exemplo, a estrutural e a áudio-lingual, as quais focam as estruturas, as repetições, as memorizações e as frases soltas e descontextualizadas.

O próximo item trata do desejo de buscar no curso a aprendizagem para ensinar. Diversos informantes mencionaram esse desejo relacionado a todas as áreas do conhecimento tratadas no curso (Linguística, Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Portuguesa, dentre outras). Mas, como o foco de nosso trabalho são os futuros professores de LI, optamos por fazer os recortes das entrevistas apenas dos informantes que mencionaram o desejo de aprender a ensinar LI explícita ou implicitamente.

3.1.2.1.2 Aprender a ensinar a LI: cinco sujeitos-participantes da pesquisa esperam que o curso de Licenciatura em Letras forneça subsídios teóricos e práticos para se tornarem bons professores de inglês; professores que saibam preparar aulas e como ensinar as lições; que aprendam questões de metodologia e abordagem, entre outros fatores. Essas expectativas podem ser observadas nos excertos abaixo.

Oral test H1 – “Como professora, acho que o curso de Letras me dará **não só o curso de inglês. Mas saber como ensinar as lições, como prepará-las.**”

Entrevista D – “**Espero que eu consiga e saiba dar aula melhor** [de inglês], falar melhor. Gostaria de ser professora de LI.”

Oral test L – “Eu espero gostar do que o curso me oferecer. **Aprender a ensinar inglês. Escolher a melhor maneira de fazer isso e tentar ser uma boa professora.**”

Oral test H – “Eu **espero aprender a ensinar e ser um bom professor** e eu **gostaria de falar inglês muito bem.**”

Oral test Lg – “**Eu gostaria de ensinar** [inglês], a maneira que eu deveria dizer ou não dizer as coisas.”

Apesar de termos abordado anteriormente o fato de alguns de nossos informantes buscarem e valorizarem a aprendizagem do idioma, observa-se, nesse momento, que esses

cinco informantes parecem possuir uma visão, mesmo que simplista, de que a competência lingüística não é suficiente para o professor de língua inglesa desenvolver um bom trabalho. Eles demonstram que é necessário que o professor de LI possua um conhecimento (talvez teórico) que possibilite ensinar uma LE, conhecimento este que acreditamos caber ao curso oferecer a eles.

Essa idéia de que para ser um bom professor é preciso mais que a competência lingüística é compartilhada pelo informante CR de uma maneira mais concreta, pois, ao mencionar as palavras “metodologia” e “abordagem”, ele parece focar-se mais no que seria um dos objetivos do curso de formação de professores, embora ainda não tenha clareza sobre as concepções subjacentes a cada um dos termos.

Oral test CR – “Eu espero adquirir conhecimento das diferenças entre português e inglês. Eu **quero aprender uma boa metodologia e abordagem** porque eu **quero ser um bom professor**. Então, eu **preciso ter uma boa metodologia, uma boa abordagem, ter a melhor maneira de ensinar.**”

No entanto, ao afirmar “Eu quero aprender uma boa metodologia e abordagem porque eu quero ser um bom professor”, percebemos a necessidade de um modelo, de uma receita pronta, como apontado por Cavalcanti e Moita Lopes (1991) ao afirmarem que muitos alunos do curso de licenciatura em Letras vêm as disciplinas - como Prática de Ensino, aquela que especificamente trabalha com metodologias de ensino - como um receituário de atividades e técnicas para a sala de aula que não proporcionam a reflexão. Essa busca por um modelo é natural, já que, como é sabido, o professor que não possui as demais competências (ALMEIDA FILHO, 1993) desenvolvidas tende a agir de acordo com sua competência implícita e com suas experiências de aprendizagem de língua inglesa.

3.1.2.1.3 Ser tradutor: como já apontado anteriormente, na primeira parte dessa seção, uma das grandes expectativas dos informantes é o desejo de ter uma boa competência lingüística. Dessa forma, parece-nos compreensível que três sujeitos participantes (Rf, C e Lg) desejem ser tradutores. A questão é que os informantes demonstram um equívoco ao pensar que apenas a competência lingüística seja suficiente para realizarem

um trabalho de tradução, ignorando-se ou ainda desconhecendo-se toda a fundamentação teórica necessária para realizar tal atividade. Os excertos abaixo de Rf e C demonstram essa expectativa.

Oral test Rf – “Eu **quero ser um professor**. É uma das possibilidades que eu quero seguir **ser professor de inglês**. Espero **ser um bom professor de inglês, ter uma base de gramática, falar. Ser um bom professor** e talvez ser um **tradutor**.”

Oral test C – “Eu quero melhorar, **me desenvolver como professora**. Espero **me tornar uma ótima professora e uma tradutora**. Porque eu tenho absoluta certeza de que eu vou trabalhar com inglês o resto da minha vida.”

A terceira informante que deseja ser tradutora, Lg, deixa evidente que, em sua concepção, o fato de “melhorar” seu conhecimento em inglês a habilitará para atuar como tradutora ou intérprete. Repete-se, nesse caso, o desconhecimento da literatura dessas áreas.

Oral test Lg – “Eu espero **melhorar meu conhecimento em literatura, inglês e** lingüística, **especialmente inglês** porque eu quero **me tornar uma professora e uma tradutora**, intérprete. Algo deste tipo. Eu gostaria de ensinar, a maneira que eu deveria dizer ou não dizer as coisas.”

É interessante comentar que Lg deixa claro que sabia qual a proposta do curso, por ter feito muita pesquisa; no entanto, ainda insiste no fato de querer ser tradutora com o curso de licenciatura em Letras. O trecho a seguir comprova isso.

Entrevista - Lg- **No começo queria tradução. Sabia que o curso não tinha, pois é licenciatura**, mas não achei que seria tão específico. Tão direcionado pra como ser professor de inglês. [...] Mudaram meus planos. Antes pretendia fazer tradução da LI. Tenho oportunidade de aprender sobre como ser professora. **Quero ser tradutora mas também professora**.

É possível notar que esses informantes não vêem diferença entre ser professor e ser tradutor; provavelmente avaliam que “dominar” a língua habilita um indivíduo a exercer ambas as profissões. Como bem comenta Barcelos (1999), essa preocupação “lingüística” revela que os professores pré-serviço não se sentem competentes discursivamente, ou seja, na visão deles, “não dominam a língua por completo” e, assim, desejam preencher essa lacuna, trazida de anos de escola pública, particular, de curso de idiomas e/ou de professor particular no curso de formação de professores.

É visível a falta de atenção por parte dos informantes aos objetivos do curso de Licenciatura em Letras: formar professores. No entanto, tal pensamento é compreensível, já que diversos cursos de Letras, preocupados com os aspectos financeiros, prometem diversos cursos em um só, ou seja, cursos que habilitam o profissional a ser professor, tradutor e intérprete de uma vez só.

Vale observar que não são apenas cursos privados que contribuem com essa visão; algumas grades de cursos públicos de Letras, ao permitir que alunos de diferentes cursos de graduação assistam às aulas de língua inglesa do curso de Licenciatura em Letras, funcionam como curso de língua e não como curso de formação de professor. Até mesmo as determinações da legislação colocam todas essas funções em um grande pacote em um curso de Letras. Segundo Paiva (2005), as novas diretrizes para os profissionais em Letras esperam desenvolver múltiplas competências e habilidades para atuarem com “professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades”, como se fosse possível em três ou quatro anos, com habilitação em língua materna e língua estrangeira e suas respectivas literaturas, ainda tornar-se apto a tudo isso. Parece aquele curso bastante genérico escolhido por esse motivo por alguns de nossos informantes.

Em resumo, as expectativas dos sujeitos-participantes com relação à sua aprendizagem de língua inglesa são: o domínio da língua inglesa, o aprender a ensiná-la e o desejo de ser tradutor. Vale salientar que estes resultados estão relacionados com estudos anteriores (VIANA, 1993; BARCELOS, 1995; SILVA, 2001; SILVA, 2005, dentre outros.).

Para ilustrarmos as expectativas dos informantes com relação à sua própria aprendizagem de língua inglesa, elaboramos um quadro com informações quantitativas.

**Quadro 5 – As expectativas dos professores pré-serviço com relação à
aprendizagem de língua inglesa no curso de Letras**

EXPECTATIVAS	INFORMANTES	QUANTIDADE
--------------	-------------	------------

(a) Dominar a língua	CR, N, J, D, Rf, Lg, Rd, H, F, Fn, A	11
(b) Aprender a ensinar a LI	HI, D, L, H, Lg	5
(c) Ser tradutor	Rf, C, Lg	3

3.1.3 As Crenças: o ensino de inglês na escola regular e o bom professor do idioma

3.1.3.1 O estudo de inglês na escola regular, no curso de idioma e/ou com professor particular

Uma das informações obtidas dos participantes diz respeito ao contato com a língua inglesa antes da universidade. Dessa forma, a pergunta 3 da segunda entrevista “Você já tinha estudado inglês antes? Onde? Por quanto tempo?” nos revela que treze informantes estudaram inglês em escola de idiomas ou com professor particular. Porém, desses treze apenas dois informantes reconhecem a aprendizagem de inglês na escola regular, juntamente com o curso de idioma e/ou professor particular. Dos dezesseis informantes (da segunda entrevista), dois, revelam a aprendizagem de inglês, na escola regular, no entanto, desmerecem esse ensino com expressões do tipo “não (nunca estudei inglês), só na escola” e “pouco, durante o colegial.”

Parece haver uma idéia de que o ensino na escola regular pública e/ou particular não seja eficiente, fazendo com que esses aprendizes procurem em escolas de idiomas ou com professor particular a eficácia do ensino de inglês como LE. Outro fato que está relacionado a isso apontado por Barcelos (1995) e Silva, K. (2005) é a crença de que a escola de idiomas é o lugar ideal para a aprendizagem de LE, revelando que a cultura de aprender desses professores pré-serviço é que a responsabilidade pela aprendizagem está em algo externo a eles: “a eficácia do método e dos professores, a intensidade do ensino; a aprendizagem como recebimento de conhecimentos transmitidos, e a aprendizagem sem esforço.” (BARCELOS, 1995, p. 78).

Assim, estes informantes consideram estudar inglês nos ensinos fundamental e médio como sinônimo de não estudar.

Para ilustrar quantitativamente a menção que os informantes fazem do estudo de inglês na escola de idioma e/ou com professor particular e na escola regular, elaboramos um quadro com esses dados.

**Quadro 6 – Experiência de aprendizagem de língua inglesa reconhecida
pelo professor pré-serviço**

TIPOS DE EXPERIÊNCIA	INFORMANTES
Escola de Idioma e/ou Professor Particular	13
Escola Regular	2

Os alunos-professores acreditam que é muito difícil aprender uma LE (Inglês) na escola regular (pública e/ou privada), conforme já detectado em estudos anteriores (FÉLIX, 1998; ROLIM, 1998; SILVA, 2003; SILVA, K., 2005; COELHO, 2006; OLIVEIRA e MOTA, 2003; dentre outros.). As idéias de que na escola regular não se aprende inglês e de que os professores dessas instituições não têm uma boa formação também são destacadas por cinco informantes. Isso fica visível nos depoimentos com expressões do tipo “professoras que não tinham método”, “não tinham conhecimento”, “no colegial a aprendizagem de inglês é muito básica”, “o inglês na escola pública é muito pobre” e “o inglês lá [escola pública] não era bom.”

Pesquisa realizada por Oliveira e Mota (2003) também identificou a presença de um discurso enraizado na sociedade: de que não se aprende inglês na escola pública e que o curso de idiomas se apresenta como espaço “ideal” para o ensino de LI.

Para Félix (1999), é evidente que a base do ensino de língua inglesa - que deveria ser construída nas primeiras séries do ensino fundamental 2 - não acontece; dessa forma, dá-se um caráter fragmentado que se estende até o ensino médio. Essa fragmentação no ensino e na aprendizagem apresenta uma desestruturação que acaba por desmotivar o aluno de língua estrangeira, além de fazer com que ele desmereça o ensino de língua inglesa que teve praticamente durante toda a vida escolar.

Esse desmerecimento dado ao ensino da LI na escola regular parece fazer parte de um ciclo vicioso; a comprovação disso é o trabalho de Paiva (2005b), o qual foi realizado com professoras de LI, a partir de suas memórias com relação à aprendizagem do idioma. Paiva trata essas memórias dividindo-as em três tipos: negativas, positivas e recentes. O mais interessante é que ela reforça o fato de essas experiências serem as mesmas compartilhadas por aprendizes do ensino básico e do regular. As memórias negativas seriam o “despreparo do professor, o foco exclusivo na forma e não revelar nenhuma iniciativa individual para enfrentar a situação adversa para a aprendizagem.” As informantes da pesquisa de Paiva mencionaram que, quando alunas, recebiam um ensino que “privilegiava a forma e sonegava a prática das habilidades orais”, situação que frustrou algumas delas por almejavam bastante a prática de tais habilidades. As memórias positivas, segundo a autora, se concentram no desenvolvimento da habilidade oral, as quais, no entanto, se apresentam muito escassamente. As memórias recentes relatam “que os professores lastimam que seus alunos ignorem a importância do inglês na vida deles.”

Parece, portanto, que nesse ciclo vicioso (ALMEIDA FILHO, 1991) os aprendizes, ao se tornarem professores, passam para os seus alunos sentimentos semelhantes aos que eles tinham na sua época de escola, em aula de língua inglesa. Cabe, então, a esses professores tentarem mudar essa situação, começando pela sua própria prática em sala de aula.

Os dados obtidos por Paiva parecem se assemelhar aos nossos, já que nossos sujeitos participantes, ao relatarem essas experiências de aprendizagem de língua inglesa, acabam por fazer uma comparação entre os professores da escola de idiomas e/ou professores particulares com os professores da escola regular. As comparações feitas parecem trazer características das memórias negativas, positivas e recentes, discutidas na pesquisa de Paiva.

Para ilustrar as relações estabelecidas pelos nossos sujeitos de pesquisa, elaboramos o seguinte quadro:

Quadro 7 - Comparação entre o desempenho de professores de escolas de idiomas e da escola regular: visão do professor pré-serviço

PROFESSOR DA ESCOLA DE IDIOMA	PROFESSOR DA ESCOLA REGULAR
<ul style="list-style-type: none"> • usa um bom método • usa materiais diversificados • tem boa competência lingüística • ambiente equipado • pratica a conversação 	<ul style="list-style-type: none"> • não tem método¹⁹ • só usa o livro didático • não tem boa competência lingüística • ambiente sem equipamento • só trabalha com exercícios estruturais e de tradução

Concluindo esse item, fica evidente que, para os professores pré-serviço que passaram pelo ensino fundamental e médio em uma escola regular pública e/ou privada, a aquisição da língua só aconteceu quando foram para uma escola de idioma ou tiveram um professor particular.

3.1.3.2 O que um bom professor de língua inglesa precisa saber?

O conceito de bom professor como “aquele que domina a língua, que sabe pronunciar como ou semelhante a um falante nativo, que domina as regras gramaticais” ainda prevalece no imaginário de dez informantes. Esses entendem a competência lingüística como a única e/ou a mais importante para um professor de língua inglesa. As expressões “conhecer a língua”, “saber a gramática da língua”, “ser bastante proficiente”, “precisa saber muito inglês”, “precisa saber tudo, saber o idioma”, “tem que ter uma estrutura”, “tem que saber bastante pronúncia” e “ter um inglês fluente”, revelam a crença de que, para ser um bom professor de língua inglesa, a competência lingüística é suficiente. Essa competência lingüística, já apontada nessa pesquisa, parece concentrar-se nos aspectos estruturais da língua. Dessa forma, esses futuros professores ainda demonstram desconhecimento das

¹⁹ Acreditamos que o conceito de método trazido pelos nossos informantes aqui seja o mesmo dado por Richards e Rodgers (1986), ou seja, um conjunto de técnicas e procedimentos utilizados para se atingir um fim. No caso do ensino de LE, um exemplo: quando o professor, durante a aula, pede que: a) os alunos sentem em círculos; b) aluno *a* fale uma mensagem para o aluno *b*; c) aluno *b* repita a mensagem de *a* na língua-alvo, esse professor está fazendo uso de técnicas e procedimentos que compõem um todo maior, o qual denomina-se método.

competências necessárias a um professor de língua estrangeira (inglês), pois acreditam que, ao estudar a estrutura, atinge-se a competência lingüística.

Cabe aqui salientar que a competência lingüística pode ser desenvolvida pelo estudo da estrutura, mas que, com a competência lingüístico-comunicativa, nem sempre ocorre o mesmo (ALMEIDA FILHO, 1993).

É pertinente reconhecer que a forma tem o seu lugar, uma vez que, no uso de uma língua, é crucial saber significar e recorrer às estruturas lingüísticas; mas é preciso salientar também que tal processo só é válido desde que não seja um fim em si mesmo (BATSTONE, 1994; LARSEN-FREEMAN, 2003; AUGUSTO-NAVARRO, 2007; entre outros.).

3.1.3.3 O que é ser um bom professor de língua inglesa?

Ao analisar a caracterização que doze informantes fazem do bom professor de língua inglesa, também se observam as seguintes recorrências: “seja bastante didático”, “saiba ensinar”, “saiba lidar com o aluno e com a situação em sala de aula”, “esteja se atualizando”, “saiba chamar a atenção do aluno”, “atinga o aluno, planeje bem uma aula”, “saiba se comunicar”, “passar para os alunos”, “conheça as melhores maneiras de transmitir o conhecimento”.

Parece que a maioria das idéias expostas acima está mais relacionada aos aspectos didáticos: ser dinâmico em sala de aula, ter autonomia para lidar com as situações em sala de aula e estar sempre atualizado.

Concordamos em parte com essa visão, já que sabemos que um ensino de língua que proporcione interação entre os aprendizes e entre aprendizes e professores pode proporcionar um ensino mais natural e menos conteudista. No entanto, pesquisas existentes na área de formação de professores e de formação do professor de língua inglesa demonstram ser necessário ao professor o desenvolvimento de outras competências (ALMEIDA FILHO, 1993; PERRENOUD, 1999, 2000; dentre outros.).

Ao relatarem suas experiências de aprendizagem de língua inglesa, sete informantes revelam o que, em seus imaginários, é ou não um bom professor dessa língua. Para ilustrar essas recorrências, colocamos em um quadro as expressões citadas pelos informantes a respeito de suas crenças do que seja ou não um bom professor de língua inglesa.

Quadro 8 – Visão dos professores pré-serviço sobre o que seja ou não um bom professor de LI

É BOM PROFESSOR	NÃO É BOM PROFESSOR
<ul style="list-style-type: none"> • dinâmico • sabe o que faz • usa muitos livros (didáticos) e outros materiais • dá conversação, gramática e vocabulário • dá várias aulas com vídeo • faz exercícios do livro baseando-se no vídeo • deixa praticar a conversação • possibilita o treino da pronúncia • usa o livro; fala e o aluno repete 	<ul style="list-style-type: none"> • não está preparado para ensinar • grita o tempo todo, está sempre estressado • só usa o livro didático • nunca responde nenhuma pergunta • não tem método, não sabe como transmitir ou explicar a informação • não diversifica porque o livro didático não permite • usa um método muito fraco • não ensina como deveria • não se preocupa com os problemas dos alunos, com a pronúncia, escrita, leitura • simplesmente não se importa

Acreditamos que diversos pontos mencionados realmente sejam de um bom professor ou, no mínimo, que seus comportamentos gerem de alguma forma motivação, baixo filtro afetivo (KRASHEN, 1982). No entanto, essas considerações dos professores pré-serviço são feitas a partir de suas experiências como aprendizes, das observações que fizeram dos professores que tiveram. Estas considerações são motivadas pelo fato de estarem ainda em um estágio inicial da formação, ou seja, por estarem no primeiro ano de curso e não terem tido, com outras leituras da área, uma visão mais ampla do que seja ou não um bom professor.

Em resumo, as informações trazidas e discutidas até esse momento foram utilizadas para responder a nossa primeira pergunta de pesquisa *Quais as expectativas do aluno ingressante no curso de Letras com relação à sua aprendizagem de LI como futuro professor dessa língua?* Obtivemos como resposta três expectativas principais: a) dominar a língua

inglesa por completo (as suas estruturas, regras, vocabulário e pronúncia); b) aprender a ensinar a língua inglesa (essa aprendizagem se caracterizando como técnicas, abordagens e metodologias); e c) ser tradutor, com fuga total da proposta de um curso de licenciatura de formar professores e não tradutores, além do desconhecimento da literatura específica da área.

Os sujeitos entrevistados esperam ter no curso um ensino semelhante ao dado na escola regular ou de idioma, acrescido de preparação para se tornar um professor de LE. Os professores pré-serviço buscam na universidade solucionar o problema de aquisição de LI da escola; no entanto esperam do curso o mesmo tipo de ensino. Como aponta Mello (2004), essa contradição está presente nos alunos do curso de Letras que, apesar de terem tido gramática a vida inteira, ainda não aprenderam a falar, escrever ou ler.

Os informantes desconsideram as especificidades que devem estar presentes em um curso de licenciatura e, nesse específico, de se ensinar língua por meio de conteúdo relacionado ao ensino-aprendizagem de LE.

3.1.4 A imagem: O curso de Letras

Pesquisas anteriores relatam que a imagem que o curso de Letras passa para seus próprios alunos e para outras pessoas “não é das melhores” (BARCELOS, 1995), já que é considerado um curso fácil, por ser menos concorrido que outros no vestibular e/ou “um curso de gramática fraco, sem nenhum reconhecimento, cujos alunos não são inteligentes para passarem em outros cursos mais concorridos.” (SILVA, K. 2005, p. 119). Nesta pesquisa, seis informantes relatam ter escolhido Letras por não terem passado em outro curso, mais concorrido no vestibular. Paralelamente a essas informações, constatamos que o fato de se tratar de um curso pertencente a uma conceituada universidade faz com que esses seis informantes e também os outros demonstrem que o acham muito bom, de qualidade e que esses fatores foram, de alguma forma, importantes na escolha do curso.

Essa qualidade da universidade e do curso aparece em expressões como “possui professores excelentes”, “é uma das melhores no curso de Letras”, “é um curso de qualidade”, “possui conceito bom”, “a universidade tem nome”, “é uma boa faculdade.”

Apenas um informante (Rd) relata que a imagem que outras pessoas têm do curso de Letras é que seja um curso fácil; no entanto, ele enfatiza que, em sua concepção, nunca acreditou nisso. Para justificar sua opinião, ele declara:

Entrevista Rd – “É complicado, pois **o pessoal dizia que o curso de Letras era fácil**. Nunca acreditei que fosse. Pra outras matérias que eu tenho afinidade e sei bastante já tô ralando pra passar. Pra LI, se eu for me dedicar a ela pra ter um nível bom, não sobra tempo pras outras matérias.”

Essas características apontadas pelos próprios alunos parecem demonstrar uma imagem positiva do curso de Letras em questão. Quatro fatores nos levam a acreditar nisso: primeiro, o fato de esse curso ser oferecido por uma conceituada universidade pública, em contraposição às várias faculdades particulares que possuem o curso de Letras; segundo, o curso de Letras dessa instituição ter recebido nota máxima consecutivamente em todas as avaliações governamentais e, apesar de seu pouco tempo de existência, já possuir uma Pós-Graduação *strictu-sensu* em Lingüística, tendo como uma das áreas de pesquisa “Ensino e Aprendizagem de Línguas”; terceiro, estar havendo, ainda que vagarosamente, uma valorização da obtenção da licenciatura, ou seja, da formação do professor, mesmo que seja sabido que muitos professores de língua inglesa não são habilitados mas são contratados por escolas de idiomas por terem viajado para um país falante da língua-alvo. Acreditamos que uma conscientização por parte dessas escolas esteja acontecendo no que se refere ao reconhecimento de que, para ser um professor de língua estrangeira, não basta saber a língua; é fundamental também uma sólida formação teórica, assim como prática. O quarto fator a contribuir para a boa imagem do curso de Letras é decorrente de medida tomada pelo MEC, que exige que até 2010 os professores de escolas privadas de ensino fundamental e médio preencham requisito já exigido na escola pública: licenciatura específica da área em que desempenham seu trabalho. No momento em que o profissional se inicia em um curso de

licenciatura, ainda que seja insuficiente, alguma formação teórica é oferecida. Se essa formação puder ser em uma instituição de qualidade, ainda melhor.

3.2 Respondendo a segunda pergunta de pesquisa

Como o leitor perceberá, o próximo item a ser discutido trata do comportamento dos professores pré-serviço com relação a sua própria aprendizagem de língua inglesa. Junto a isso, analisamos a sua reação à proposta de que, no curso da universidade, se aprenda inglês através do conteúdo. A partir das declarações dos informantes, buscamos a resposta para a segunda pergunta de nossa pesquisa: **“Em que medida existe, ao final do primeiro ano cursado, um processo de conscientização sobre as especificidades de se aprender LE como futuro professor dessa língua?”**

Nosso objetivo é identificar se há conscientização dos professores pré-serviço sobre os seguintes aspectos referentes ao curso pesquisado: a) trata-se de um curso de Licenciatura em Letras, ou seja, de formação de professores e b) aprender línguas, como futuro professor destas, é diferente de aprender para propósitos gerais.

Para responder a segunda pergunta de pesquisa, subdividimos essa seção em duas partes principais, as quais denominamos de *Reação* e de *Processo de Conscientização*. A Reação engloba o comportamento do professor pré-serviço diante desse curso de Licenciatura em Letras. O Processo de Conscientização enfoca a tomada de consciência e a percepção de como as disciplinas do primeiro e segundo semestre contribuem para a formação do futuro profissional.

Dessa forma, os itens expostos abaixo apresentam três reações: o adiamento da identidade profissional; a mudança ou permanência de expectativa sobre o ensino de língua inglesa da universidade e o comportamento do professor pré-serviço. A conscientização apresenta o item “o conteúdo das aulas de língua inglesa na formação do futuro professor”.

3.2.1 O adiamento da identidade profissional (Reação 1)

É sabido que os professores pré-serviço, por estarem no primeiro ano de curso, ainda se sentem como alunos, e eles realmente têm esse direito, pois ainda estão na graduação. No entanto, não reconhecerem, ou não quererem reconhecer, que estão freqüentando um curso de licenciatura, e que esse, por sua vez, tem como objetivo formar professores, é um comportamento que precisa ser revisto para que não seja carregado para os próximos anos de curso.

O próprio professor da disciplina (informante 2) relata que talvez não seja uma questão de mudança de postura desses alunos, mas sim de adequação. Ao entrarem em um curso de licenciatura, os alunos têm que estar preparados para se tornarem professores. Esse informante 2 declara:

Eu acredito que, tendo estabelecido os critérios utilizados no curso para todos seus aspectos e informado aos alunos como o curso funciona e o que se espera deles, não é a necessidade de mudança de postura que se evidenciaria, e sim, adequação ou não ao que foi proposto.

Essa inadequação está presente no depoimento de três informantes (F, Rd e N), que dizem se verem ainda como alunos e não como futuros professores, sendo que, desses, dois N e Rd enfatizam que não tinham pensado que estavam em um curso de licenciatura. Os excertos abaixo comprovam isso:

Entrevista N – “Acho que **não tinha pensado ainda que era uma licenciatura.**” [...] “**Não tinha pensado em ser professora de inglês.**” “[...] **tenho que me acostumar com a perspectiva de que serei professor, ainda não me acostumei.**” “[...] não estou me formando ainda **pra ser professora,** estou correndo atrás pra tentar acompanhar a sala ainda, **como aluna.**”

Entrevista Rd – “Eu não tinha **consciência que seria um curso pra formar professores de inglês.**” [...] “Eu **não me vejo como professor de inglês.**”

Já o adiamento profissional da informante N é reforçado pelo fato de não possuir uma competência lingüística bem desenvolvida; assim, a afirmação “não estou me formando ainda pra ser professora” é feita pelo fato de ela estar freqüentando um curso de idiomas, tentando buscar conhecimento fora, acreditando na eficácia do método e dos professores de outro curso (BARCELOS, 1995). Como já dito no contexto da pesquisa, mesmo que os professores do

curso de Letras em questão deixem claro desde o primeiro dia de aula que não há necessidade de fazer um curso extra de língua inglesa (ABREU-e-LIMA, 2006), N sente necessidade de buscar conhecimento fora para poder cumprir os requisitos necessários em seu curso. Não acreditamos que N esteja errada em buscar aquilo que acredita fazer falta, já que a busca da autonomia na aprendizagem de uma língua estrangeira é um dos primeiros passos para a aquisição da mesma. Além disso, como defende Paiva (2005), baseada em Crabbe (1993), “quando nos responsabilizamos pela própria aprendizagem, aprendemos mais”.

No entanto, é preciso observar que, se a formação dessa futura professora não estiver bem consolidada, provavelmente ela tenderá a repetir modelos, e, nesse caso, será repetido o modelo de aprendizagem que está tendo como aluna, já que uma das formas da competência implícita do professor é baseada nas experiências que ele teve como aprendiz de língua.

Esse adiamento profissional dos professores pré-serviço já foi comprovado por Gimenez (2004, p. 176), ao afirmar que “embora seja um curso de licenciatura, muitos futuros professores se vêm por um bom tempo ainda como alunos, aprendizes da língua estrangeira.” Essa autora também destaca que nem sempre o curso de Letras é a primeira opção e “quando o é, a escolha está estritamente vinculada à aprendizagem da língua estrangeira.” Ela ainda ressalta que, além do “adiamento de construção da identidade profissional”, é necessário observar que “o posicionamento de futuros professores apenas como aprendizes da língua pode favorecer uma identidade voltada mais para os aspectos técnicos ou instrumentais da língua estrangeira, sem consideração dos objetivos educacionais mais amplos e os distintos contextos de atuação.” (GIMENEZ, 2004, p. 177). Outro fator apontado por ela é que muitos cursos de licenciatura em Letras não exigem um domínio mínimo da língua estrangeira; dessa forma, aprendizes com proficiência muito deficitária buscam, utilizando-nos das palavras do informante 2, o professor das disciplinas, “um ‘super’ curso de inglês gratuito e com direito a certificação em nível superior”.

Gimenez (2004) também pondera que esse posicionamento como aluno durante a graduação pode ser causado pela própria estrutura dos cursos, já que os mesmos acabam por enfatizar a aprendizagem do idioma durante a graduação em Letras e fazem com que os futuros professores sejam tratados como aprendizes. Desta forma, “ao serem tratados como aprendizes de inglês durante grande parte do curso, os alunos se vêem assim e têm grande dificuldade em se posicionarem como professores.” (GIMENEZ, 2004, p. 176).

Esse posicionamento, a nosso ver, pode acontecer tardiamente, em disciplinas como Lingüística Aplicada ou Prática de Ensino, que, na maioria dos cursos de Letras, aparecem na grade curricular no final da graduação.

3.2.2 A mudança ou permanência da expectativa sobre o curso de língua inglesa (Reação 2)

Passado quase um ano de curso, cabe aqui discutir se os professores pré-serviço mudaram suas expectativas de aprender língua inglesa “como no colegial” ou “revendo o verbo *to be*”. Com esse intuito, a pergunta sete de nossa entrevista 2 “E agora, suas expectativas mudaram ou continuam as mesmas?” também vem nos auxiliar na resposta da segunda pergunta de pesquisa.

Ao final do primeiro ano, três informantes (J, A e Rf) ainda demonstram certa resistência com relação à proposta do curso, de ensino de língua inglesa com base em conteúdo.

Tomamos como exemplo o depoimento do informante J, afirmando que suas expectativas “de aprender LI não mudaram”, pois, como ele afirma, “já deu pra ver que não é nem um pouco isso o curso.” J não consegue perceber que tem contato a todo o momento com a língua-alvo em sala de aula, nos textos que lê, nas discussões que faz, na apresentação em inglês de mini-aulas. Essa não percepção da aquisição de língua talvez se dê pelo fato de no ensino de língua com base em conteúdo essa aquisição ser processual e não sistematizada, ou seja, acontece naturalmente, muitas vezes sem ser percebida. O conceito de língua

descontextualizada e sem significado, para seu trabalho como futuro professor, ainda é forte, pois corrobora com o que este informante já havia dito anteriormente “achei que iria aprender primeiro [inglês] e depois ver técnicas de ensino.”

Assim, apesar de J dizer que suas expectativas com relação à aprendizagem de língua não mudaram, observamos mudanças, pois se ele acredita que no curso em questão não se aprende língua, ele não fará nada para que essa aprendizagem ocorra. A crença na aprendizagem da estrutura como aquisição de língua e posteriormente comunicação ainda é bastante visível.

A informante A também revela que “já sabia que aqui [no curso] não se ensinava inglês.” Isso se deve ao fato de ter recebido influência de uma amiga com relação à aprendizagem de língua inglesa neste curso. Apesar da informante A reconhecer que todas as aulas são em inglês, enfatiza que gostaria que se “estudasse inglês mais profundamente.”

Vale ressaltar que, em um curso de licenciatura, de formação de professores de LI não basta saber a língua para ser um professor, pois, se fosse dessa maneira, qualquer um poderia ser professor de inglês; desde que soubesse a língua-alvo, não seriam necessários, no mínimo, cinco anos fazendo uma graduação para isso.

As expectativas iniciais de se aprender gramática no curso ainda continuam na visão de Rf, já que diz que passou 17 anos de sua vida aprendendo inglês de uma forma e, quando chegou à universidade, deparou-se com outra maneira. O informante defende um ensino pautado em suas próprias experiências de ensino-aprendizagem; é interessante comentar que ele não aceita uma nova proposta de ensino de língua inglesa, já que deixa evidente ter passado sua vida aprendendo a língua de uma outra forma. Está presente o vínculo com as abordagens anteriores à comunicativa, bem como a não conscientização de que, em um curso de licenciatura, o foco permanece na formação de professores, ou seja, em proporcionar o desenvolvimento de outras competências, além da competência lingüística. Abaixo, o excerto da entrevista de Rf.

Entrevista Rf – “Eu tinha uma visão que **se o curso seguisse minha visão seria bom**. Eu passei 17 anos da vida aprendendo inglês de uma forma e chega aqui e vê de outra. Acho que **seria certo aprender gramática de LI** porque a gente vai trabalhar com isso.”

Rf provavelmente não tem uma postura diferente da que apresentou no começo do curso por não estar comprometido com o mesmo, já que afirmou não saber o que queria cursar e foi influenciado por sua mãe nessa escolha.

Uma mudança de postura ou talvez de um começo de conscientização e aceitação do que é proposto aparece nos depoimentos de duas informantes (D e C).

A informante D menciona o fato de ter tido suas expectativas mudadas, já que não imaginava que o curso enfocaria a formação do professor de LI, mas apenas o aspecto lingüístico. Em relação a essa nova proposta de aprender língua através de conteúdo, D afirma que sua expectativa mudou “totalmente”, pois “gostaria de ser professora de LI”, sendo que afirmou na primeira entrevista que queria ser professora, mas não sabia do que.

Entrevista D - “**Totalmente**. Espero que eu consiga e saiba dar aula melhor, falar melhor. **Gostaria de ser professora de LI.**”

Oral test D – “Porque **eu quero ser uma professora**. [...] Eu **não tenho uma carreira** específica que eu seguirei. **Eu gosto de todas as disciplinas.**”

O depoimento da informante C deixa evidente uma mudança de expectativa e compreensão da proposta do curso ensino de língua através de conteúdo. C diz que, no início, achava que “iria ter um curso de inglês, misturando a metodologia com o ensino do língua.” Mas não viu “nada disso”; no entanto, passados quase dois semestres, o curso parece estar “fazendo mais sentido.” É possível que C não tenha entendido bem a proposta do curso no primeiro semestre, talvez motivada pelos modelos de ensino trazidos de outras abordagens e de sua experiência como aprendiz de língua; no entanto, passado quase um ano de curso, sua perspectiva mostra mudanças e ela já consegue reconhecer essa nova proposta do curso. A adequação de C ao curso é justificada pelo fato de já ser professora e buscar no curso de licenciatura algo mais que um curso de idioma. C demonstra ter consciência de que, para ser

um professor de língua inglesa, não basta saber a língua e, além disso, de que o curso “está contribuindo para [o seu] crescimento.”

Mesmo depois de um ano de curso, o desejo de ser tradutor ainda permanece na expectativa de uma informante (Lg), que demonstra o desconhecimento de que há estudos específicos para a área de tradução, já que frequenta um curso de licenciatura. Apesar de afirmar que quer ser professora de língua inglesa, parece apontar que também poderá ser uma tradutora com o curso de graduação que faz. Talvez essa expectativa seja motivada pelos fatores que já comentamos anteriormente, como os cursos de Letras que prometem tudo, cursos de licenciatura, tradução e interpretação. Trata-se de cursos que têm o intuito de atrair alunos e não de formar especificamente profissionais de cada área. É reconhecido que um profissional de uma área possa atuar em outra, por diversas razões, sejam essas financeiras, auto-didáticas, entre outras; no entanto, acreditar que em um curso de licenciatura como o desse contexto formará um profissional da área de tradução é equivocado. A busca por algo que não aparece no curso pode gerar frustração e não adequação ao que é proposto. Essa visão de que pode ser professora e tradutora fica evidente no excerto abaixo.

Entrevista Lg – “**Antes pretendia fazer tradução da LI. Tenho oportunidade de aprender sobre como ser professora. Quero ser tradutora, mas também como ser professora de inglês.**”

Uma conscientização por parte de três informantes (Db, F e L) está surgindo, pois percebemos que passam a aceitar a proposta do curso e o fato de que estão em um curso de licenciatura e, assim, estarão habilitados a ser professores. Db demonstra sua aceitação ao curso com o seguinte depoimento: “Agora eu estou aceitando mais o curso, estou entendendo mais, estou procurando me dedicar mais a ele.” F também demonstra ter havido uma mudança de expectativa com relação ao ensino de LI, já que antes acreditava que deveria ser focado em gramática e depois revela ter ficado “contente”, notando que o curso é “bem melhor” assim. A informante L também demonstra sua conscientização ao dizer que suas expectativas mudaram, pois “a gente aprende muitas técnicas, essencial para você ensinar uma língua.”

Com relação à percepção dessa nova proposta do curso - de se trabalhar língua por meio de conteúdo (CBI) - obtivemos apenas um depoimento explícito sobre esse fato. Apenas um informante, H, reconhece que a abordagem comunicativa associada ao ensino de língua com base em conteúdo produz resultados: “Estou gostando muito do jeito que está, parece que foi o jeito que eu aprendi mais rápido. Nesse método. Só tende a melhorar. O pensar na língua.” Percebe-se que este informante ainda não consegue ter uma fundamentação teórica ou uma comprovação efetiva do que diz, mas ele já consegue perceber a aquisição de língua acontecendo como algo natural e contextualizado, a língua realmente servindo para a comunicação.

Apesar de o professor das disciplinas (informante 2) afirmar que acredita ter estabelecido os critérios utilizados no curso para todos seus aspectos e informado aos alunos como o curso funciona, talvez tenha havido uma lacuna maior do que ele previa sobre o que caracteriza essa abordagem e os objetivos presentes no ensino de língua com base em conteúdo. Reconhecemos, entretanto, que explicitar para um aprendiz - acostumado com o ensino de língua inglesa nos moldes tradicionais - as características da abordagem comunicativa e as especificidades do ensino com base em conteúdo não é tarefa fácil, posto que, conforme foi dito, o ensino de língua com base em conteúdo é uma proposta nova, adaptada para o contexto em questão.

3.2.3 O comportamento do professor pré-serviço (Reação 3)

Ao serem questionados sobre “O que fazem para sua formação como professores além de assistir às aulas?”, os informantes revelam que enfatizam o estudo de pontos gramaticais e exercícios de *listening*; sendo que algumas das atividades são: “ratificar e retificar alguns pontos em gramática”, “fazer exercícios de pelo menos 30 minutos ouvindo fitas”, “assistir a filmes, seriados e programas sem legenda, ouvir bastante música e escrever a letra”.

Ainda está presente nos depoimentos dos informantes a visão multifacetada de língua, de que é preciso dominá-la por completo (BARCELOS, 1995); além disso, permanece

também a crença de que um bom professor de LI sabe a língua, suas regras, as estruturas que a compõem e possui uma pronúncia semelhante à de um falante nativo. Essas características são trazidas de abordagens anteriores à comunicativa, em que se enfatizam o treino e a repetição, e em que o ensino é centrado no professor, ou seja, naquele que domina o conteúdo e serve de modelo para seus aprendizes. A partir disso, os informantes acreditam que o professor deve ser perfeito e exigir a perfeição de seus alunos.

Ao revelarem a necessidade de se utilizarem de “recursos” e “técnicas” que advêm da experiência como aprendizes de LI, a crença desses professores pré-serviço é de que, para ser um bom professor, ou melhor, para se ter uma boa formação, é preciso ter a competência lingüística extremamente desenvolvida. Não queremos dizer que a competência lingüístico-comunicativa não seja importante, pois concordamos com Paiva (2006, p. 65) quando ele afirma que “sem a competência lingüístico-comunicativa o professor fica sem seu principal instrumento de trabalho”. No entanto, também concordamos com o exposto por Almeida Filho (1993): que o professor que só se utiliza dessa sua competência ensinará de uma maneira “básica” e/ou “tosca”.

Um fator que nos chama a atenção é a busca desses aprendizes por aquisição de língua em letras de música, filmes, seriados, revistas e em outras fontes. Esse comportamento nos faz pensar que talvez essa busca, além de ser pela aquisição de vocabulário, de pronúncia, também seja por uma contextualização inexistente nas abordagens tradicionais, as quais lidam com frases soltas, sem uma comunicação real. Como esses aprendizes observam que inseridas em um contexto as palavras e expressões têm sentido, é nessas fontes que vão se apegar para tal aquisição. Essa visão é compartilhada por Paiva e Vieira²⁰ quando tratam da autonomia na aprendizagem de língua inglesa no ensino básico: “Os poucos aprendizes que apresentam indícios de autonomia recorrem à comunicação de massa (música, TV, internet) como forma de superar a ausência da produção de sentido em uma comunidade de prática discursiva.

²⁰ Disponível em: < <http://veramenezes.com/narprofessores.htm>>. Acesso em: març. 2006.

Parece que, intuitivamente, os aprendizes percebem que precisam produzir sentido para poder adquirir a língua.”

Outro fator evidente nos dados, já apontado neste trabalho, é o adiamento profissional (GIMENEZ, 2004) desses professores pré-serviço, e/ou o comportamento passivo (CARMAGNANI, 1993) diante do meio acadêmico.

Apesar de o informante H revelar que está gostando da maneira que o curso se apresenta, seu comportamento ainda é passivo, pois afirma que não tem feito “nada” para sua formação profissional por não ter parado “para pensar nisso [que estava em um curso de formação de professores].”

Uma educação paternalista, em que o professor pede e o aluno faz se caracteriza no comportamento passivo do informante J quando ele afirma: “Não tenho feito muito, leio o que os professores passam. Acho que tinha que ser mais imposto. Fico meio perdido, vou à biblioteca pra ler o quê, pra fazer o quê.” Fica evidente que a transmissão de conhecimento entendida por esse informante é o que Freire (1970) denomina de “uma visão bancária que se alicerça nos princípios de dominação, de domesticação e alienação transferidas do educador para o aluno através do conhecimento dado, imposto e alienado.” Esse comportamento passivo dificulta um processo de reflexão por parte do aluno, de quem se espera um envolvimento como co-autor de seu aprendizado, que apresente questionamentos e esboce encaminhamentos para suas dificuldades. Essa atitude do informante J apresenta resquício dos anos escolares de recebimento passivo das informações em sala de aula, da falta de autonomia na realização das tarefas e da espera de um conhecimento pronto apenas passado do professor para o aluno. No entanto, essa postura não se encaixa mais com o que se espera de um aluno de graduação, um aluno que deve demonstrar “independência, estratégias eficientes de aprendizagem, motivação, maturidade.” (CARMAGNANI, 1993, p. 29). O fato é que, como aponta Carmagnani, ao freqüentar o primeiro ano de curso de graduação, o comportamento desse aluno será muito semelhante àquele que foi desenvolvido na sua trajetória escolar.

Paiva²¹ também acredita que os aprendizes trazem esse resquício da tradição escolar do ensino fundamental e médio para o curso de graduação. Esse resquício conceitua a língua como um sistema, dá ênfase à forma e coloca o professor como o centro da aprendizagem e o aluno como ser passivo, à espera do conhecimento. Essas características, segundo a autora, “impedem o desenvolvimento de uma aprendizagem mais autônoma e a criação de um ambiente de aprendizagem que permita ao aluno utilizar estratégias que privilegiem seu próprio estilo de aprendizagem.” Dessa mesma maneira, Gimenez (2004, p. 183-184) aponta que “os longos anos de exposição a um modelo em que o professor dá as respostas fazem com que os futuros professores se sintam às vezes desconfortáveis com o chamado para que encontrem, eles próprios, respostas.”

Essa passividade do futuro professor parece-nos natural se considerarmos a sua vida escolar, oito anos do ensino fundamental, mais três do ensino médio e em alguns casos um ano de cursinho, sem contarmos os anos da escola infantil. Esse comportamento está praticamente cristalizado no aluno e modificá-lo não só é um processo longo como muitas vezes causa insegurança, pois esse aluno nunca ou poucas vezes foi requisitado a colaborar em seu processo de aprendizagem e, ao chegar em um curso de formação de professor em que tem que participar ativamente para aprender a lidar com as especificidades de cada contexto de ensino, de cada público alvo e ainda com a falta de proficiência na língua, uma reação corriqueira é a de se acomodar e esperar para ver o que acontece.

Barcelos (1999) também aponta que os alunos pré-serviço, por estarem muito acostumados a não aprenderem por si mesmos, não acreditam que sejam capazes de aprender se o professor não ‘cobrar’ ou ‘exigir’. “A aprendizagem é uma atribuição sua, mas eles foram ensinados, ou acreditam ser mais rápido e eficiente, confiá-la a outrem.” (BARCELOS 1999, p. 168).

²¹ Disponível em: <<http://veramenezes.com/narprofessores.htm>>. Acesso em: març. 2006.

Em nossa coleta de dados, apareceu mais um fator relevante relacionado ao questionamento sobre o que fazem para sua formação além de assistir às aulas, apenas cinco informantes (Rf, Ek, Fn, Db e A) dizem estar sempre atualizados, fazendo leituras providas de diferentes fontes como jornais, revistas, *internet* e livros.

Dar aulas aparece também como item importante para a formação como professores nas respostas de duas informantes (Lg e C). Isso provavelmente é motivado pelo fato de ambas já lecionarem. No entanto, nos parece haver um senso comum de que a prática traga resultados muito mais eficientes que a teoria. Talvez essa idéia venha da não percepção por parte do professor pré-serviço da relação entre teoria e prática. Concordamos que a prática é grande auxiliadora na formação do profissional, no entanto, o professor que não possui uma fundamentação teórica consistente tende a agir a partir de suas intuições e isso nem sempre proporciona uma aprendizagem eficiente (ALMEIDA FILHO, 1993).

García (1999), ao tratar da formação do professor baseando-se em autores como Zeichner (1980), Britzman (1991) e Feiman (1990), expõe haver uma crença de que a experiência contribui para formar professores melhores. No entanto, concordamos com Dewey (apud García 1999, p. 40), que já em 1938 ponderava essa experiência com a Teoria da Experiência, ao afirmar que “não é suficiente insistir na necessidade da experiência, nem mesmo da atividade na experiência. Tudo depende da qualidade da experiência que se tenha.”

Cabe aqui comentar que, no curso de Letras de nossa pesquisa, a prática está relacionada com a teoria, pois os professores pré-serviço ensaiam essa prática nas apresentações de final de semestre, nas mini-aulas. Durante as aulas, os professores pré-serviço discutem os textos teóricos com seus colegas e com o professor da disciplina e depois colocam essa teoria na prática. No momento das apresentações, quando o futuro professor reflete sobre sua formação, está contribuindo para a sua prática profissional, já que as mini-aulas tratam da confecção de materiais didáticos, preparação de planos de aulas e atividades que são apresentadas em sala de aula para seus colegas. Essas aulas simulam o que poderia ser

aplicado em sala de aula de uma escola pública, particular ou de idiomas. Claus (2005), que desenvolveu sua pesquisa no mesmo contexto que o nosso, afirma haver uma congruência nítida entre a teoria e prática no curso em questão.

O informante F demonstra um comportamento profissional interessante: a oportunidade de trabalhar no ELIOT, sob a orientação de um docente do departamento, parece realmente auxiliar esse informante em sua formação profissional, pois, além de ser monitor, ou seja, auxiliar os usuários dessa sala, ainda se utiliza da leitura dos artigos disponíveis para uma formação crítico-reflexiva. Dessa maneira, parece que F já está se atualizando por meio de leituras sobre pesquisas; trata-se de algo fundamental na formação contínua do professor, antes, durante e após a graduação.

A esse respeito, Félix (1999) afirma:

[...]os professores que não se atualizam através de leituras de literatura sobre pesquisas recentes, cursos de reciclagem, de especialização, de pós-graduação e participação em congressos correm o risco de agir somente de acordo com sua competência mais básica, a competência implícita, ou seja, de agir de acordo com suas crenças, intuições e experiências.” (FÉLIX, 1999, p. 96).

Esse comportamento diferenciado fica evidente no depoimento abaixo.

Entrevista F- “**Eu tenho discutido algumas coisas com a professora S. Como usar um livro didático, qual a melhor maneira de adaptá-lo. Como planejar uma lição.** Tudo que a gente aprende aqui, só que ela reforça, numa reunião uma vez por semana. **Ela passa alguns textos pra eu ler sobre o assunto.**”

A utilização do livro didático, mencionada pelo informante F, demonstra uma nova função desse material dentro de um trabalho com a abordagem comunicativa, já que ele deixa de ser utilizado de maneira estática e infundável, como, segundo os nossos informantes “1”, acontece com o trabalho dos professores da escola regular. Paiva (2005) expõe muito bem como seria essa utilização dentro de uma abordagem comunicativa.

O livro didático, na abordagem comunicativa, deixa de ser uma bíblia a ser seguida cegamente, e torna-se um dos recursos para a aprendizagem, pois os alunos devem ser também expostos a insumo autêntico (revistas, jornais, filmes, vídeos, programas de TV, canções, mapas, menus, gráficos, etc, além dos diversos recursos da Internet).

Comentadas as Reações, passemos, agora, ao próximo item, que trata do Processo de Conscientização. Este item também vem para nos auxiliar na resposta da segunda pergunta de nossa pesquisa, já que, nesse momento, os informantes 1 revelam como o conteúdo trabalhado nos primeiro e segundo semestres contribuiu ou não para sua formação como futuros professores.

3.2.4 - O conteúdo das aulas de língua inglesa na formação do futuro professor (Processo de conscientização)

Para este item, utilizamos, primordialmente, duas entrevistas como base de análise. Uma das entrevistas foi realizada com o grupo de informantes 1 (alunos do curso) no segundo semestre e a outra foi realizada com o informante 2 (o professor da disciplina). A nossa intenção é demonstrar as idéias expressas pelos futuros professores sobre o conteúdo trabalhado no primeiro e segundo semestres e o depoimento do professor dado na entrevista sobre o programa de ensino e o desenvolvimento das aulas. Referimos-nos aos informantes 1 seguindo as citações feitas no quadro no final desta seção (quadro 9).

Segundo o professor, para o primeiro semestre, a concentração da escolha bibliográfica se deu com textos que abordavam as crenças de professores e alunos sobre os processos de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Acreditamos que, pelo fato de o professor ter trabalhado com capítulos introdutórios, dispondo de pouca quantidade de aulas (duas aulas semanais em dois semestres), os informantes - CR (IVb), N (IVc), C (IVd), Lg (IVg), A (Ile), Rf (IVa) -, tenham sentido certa superficialidade, abstração e/ou desconexão no conteúdo trabalhado. Para explicar isso, eles usam, respectivamente, palavras ou frases como “meio bagunçado”, “muito, pouco abstrato”, “eu não vi uma seqüência”, “muito superficial”, “algumas coisas meio desconexas”, “meio desorganizado”. De alguma forma, a falta de seqüência citada pelos informantes também foi

sentida pelo professor. Ele acredita que a ausência de uma grade curricular²² para todo o curso (de inglês) talvez tenha impossibilitado uma seqüência de atividades logo no primeiro semestre. A grade, segundo informa, estava sendo desenvolvida à medida que os semestres iam acontecendo, não possibilitando algo previamente planejado e discutido com os envolvidos.

Além de já ter mencionado que tomou a decisão de trabalhar com capítulos introdutórios, o professor acrescenta que acredita que a necessidade primordial do curso é fazer com que os alunos reflitam sobre os seus próprios processos de ensino-aprendizagem e iniciem assim um processo de conscientização, que seriam as vertentes básicas da formação de professores de língua inglesa. Quando questionado sobre as bases utilizadas para organizar o curso no primeiro ano, o professor responde:

Primeiramente em fazer com que eles refletissem sobre o próprio processo de ensino e aprendizagem de línguas pelo qual tinham passado, sobre os professores que tiveram e suas práticas. Tentei fazer com que eles conseguissem, mesmo que superficialmente e subjetivamente, perceber quais motivos fizeram com que conseguissem aprender ou não o idioma e o que tornava determinados professores especiais e outros não. Para isso utilizei vários capítulos introdutórios de livros destinados à formação de professores de idiomas.

O professor confidenciou-nos que a decisão de usar capítulos introdutórios de livros de Lingüística Aplicada e/ou de formação de professores foi algo que se deu praticamente sem que pudesse contar com a participação dos colegas; dessa forma, deixou claro na entrevista que há a necessidade de compartilhamento e discussão dos objetivos do curso entre todos os professores envolvidos.

Ao ser questionado “Quais mudanças faria com relação ao curso?”, o professor demonstra estar mais preocupado com os ajustes necessários do que realmente propor uma mudança. Isso fica evidente no trecho abaixo:

O que faria, talvez, seria tentar criar um curriculum para todo o curso, com objetivos bem definidos, compartilhados e discutidos por todos os professores participantes do projeto e também critérios bem definidos em relação ao nível de proficiência exigido, o grau de dificuldade das tarefas e, principalmente, ao processo de avaliação dos

²² A elaboração da grade curricular ainda está sendo elaborada respeitando as solicitações do MEC.

alunos. Vejo a necessidade de uma unidade maior entre os professores em relação a tudo isso.

Parece que o professor consegue perceber que os alunos sentem que essa nova proposta foca mais conteúdo e pouco ensino de língua. Ao colocar que o curso precisa definir seus critérios e propor tarefas que trabalhem mais com a língua, talvez o professor esteja vislumbrando amenizar esse sentimento dos alunos.

No entanto, temos que reconhecer que toda mudança gera conflitos e inseguranças. Os professores envolvidos em tal curso também estão tentando observar se essa seria a melhor maneira de se trabalhar com a formação dos professores de LI, se o ensino com base em conteúdo supriria as especificidades referentes a essa formação. Gostaríamos, portanto, de relembrá-los de que um dos objetivos de nossa pesquisa é dar um diagnóstico mais preciso para cursos de formação de professores de LI como LE, e inclusive propor reflexões que possibilitem um equilíbrio entre ensino de conteúdo e de língua.

Acreditamos que, como o professor viveu a experiência de tal contexto, pode dar uma opinião, subjetiva, mas mesmo assim diagnóstica, sobre o curso em questão. Dessa forma, ao responder nossa pergunta “Como você vê o curso de Letras em questão?” o professor responde:

Tenho muita expectativa em relação aos resultados a serem obtidos a partir das mudanças ocorridas desde a grade curricular até a metodologia de ensino adotada nos cursos da área de língua inglesa. Dessa forma, vejo o curso de uma maneira bem otimista. Tenho quase certeza que o curso, em pouco tempo, será referência para cursos de formação de professores de língua inglesa, visto o alto nível dos profissionais a serem formados.

Apesar de algumas considerações feitas pelo professor, ele acredita que o curso esteja em seu caminho correto, que a utilização dos princípios do ensino de língua com base em conteúdo realmente conseguiriam abarcar as necessidades de formação professores e prepará-los para o mercado de trabalho; mercado esse que exige tanto proficiência suficiente para o professor lidar com situações de real comunicação como uma base sólida para desenvolver as competências necessárias para a prática profissional. O trecho abaixo demonstra isso:

Acredito que a escolha em fazer com que a transmissão de conhecimento teórico sobre ensino e aprendizagem de idiomas, bem como as atividades de prática pedagógica, aconteçam juntamente com o ensino da língua inglesa para os futuros professores, o que é ideal para conseguir atingir os níveis de proficiência e conhecimento teórico desejados para o profissional de ensino de idiomas. Vemos uma tendência em fazer com que os cursos de graduação estejam cada vez mais próximos do mercado de trabalho, trazendo problemas reais para os futuros professores, juntamente com a exposição às teorias de ensino de idiomas, somados ao processo de aquisição da própria língua inglesa fazendo com que esses alunos, futuros-professores, cheguem ao mercado muito mais preparados e acostumados com o que terão de enfrentar. Além disso, ao fazer com que o ensino de inglês esteja carregado de conteúdo e situações relevantes à formação destes, a tendência é que o aprendizado seja muito mais natural e a aquisição duradoura.

Na observação do professor, esse profissional tem uma visão mais abrangente das situações que pode encontrar; entre elas a existência de variados perfis de alunos e também de diferentes contextos de ensino-aprendizagem de línguas. Percebendo este tipo de visão, o informante de nossa pesquisa (o professor das disciplinas) acredita que os professores de inglês formados pela instituição em que coletamos nossos dados sejam profissionais diferenciados dos demais.

A informante D (IIg) consegue fazer essa avaliação apontada pelo professor quando diz que os profissionais formados por esse curso estarão preparados para lidar com todos os aspectos da profissão (diversos contextos e/ou diferentes aprendizes).

Um outro fator que gostaríamos de comentar é que o professor confidenciou, durante as conversas informais sobre suas aulas, ter se formado nesta instituição em um modelo completamente diferente de ensino de língua inglesa, o que se explica por sua formação não ter sido reflexiva como a que se busca oferecer hoje. Por conta disso, ele buscou diversas leituras para entender primeiramente as especificidades do curso, nesse caso o ensino de língua com base em conteúdo, e, a partir dessas e outras leituras da área de Linguística Aplicada e de formação de professores, ele delineou a referência bibliográfica que serviria de suporte durante o curso.

Essa dificuldade de se ensinar algo que não fez parte da sua própria formação é exposta por Sól (2005, p. 56), quando ela tratar do papel do formador de professores. A

pesquisadora afirma ser “difícil para o formador de professores, que muitas vezes não teve formação reflexiva, tentar ensinar o que não aprendeu.”

Para obtermos informações dos informantes 1 sobre o conteúdo trabalhado no primeiro e segundo semestre do curso, nos utilizamos da décima questão da segunda entrevista: “Avalie o conteúdo de suas aulas de língua inglesa com relação à sua formação como futuro professor dessa língua.”

Antes de analisarmos esses dados, gostaríamos de ilustrar de forma mais clara essas opiniões. Para isso, elaboramos um quadro contendo, de um lado, a postura do curso e o desenvolvimento das aulas e, de outro, o depoimento dos informantes. Optamos por destacar os trechos mais relevantes em negrito.

Quadro 9 - Quadro elaborado a partir do depoimento dos professores pré-serviço sobre o conteúdo das aulas nos primeiro e segundo semestres

Postura do curso e desenvolvimento das aulas	Visão dos professores pré-serviço
<p>I) O licenciando já é um professor: ainda que em pré-serviço</p>	<p>Ia) Lg - As aulas são bem diretas. São voltadas pra como ser um professor. Acaba sendo muito cansativo. Batendo sempre na mesma tecla, pois, quando vocês forem professores, vocês vão ter que fazer isso, isso. E é complicado, pois eu ainda não me sinto uma professora. Me sinto muito aluna. Tenho dificuldade de me enxergar como professora. Situação que eles colocam a gente desde o começo.</p> <p>Ib) Db - Tudo que estou aprendendo é válido. Não estou aprendendo a ser aluna. Estou aprendendo a ser professora. Apesar de não conseguir ver isso agora. Vou ver mais pra frente. Estou aprendendo a falar e a pensar como professora, a ver uma aula de um jeito diferente. Do ponto de vista de estrutura. Entender como se faz uma aula. Entender a importância de uma lição que se dá.</p> <p>Ic) J - Bacana. Tenta abordar coisas diferentes, como utilizar vídeo. Eu não pretendo dar aulas de inglês, mas se eu precisar terei que ter muita coisa ainda nos quatro anos pra me sentir capaz. Podia ser mais devagar. Nunca dei aula, não tenho a mínima idéia de como fazer um plano de aula, não sei quanto tempo leva pra fazer tal coisa. Ter um suporte maior de material.</p>
<p>II) Prepara o licenciando para ter uma visão crítica do papel do professor, do aluno e do material didático.</p>	<p>IIa)Ek - Bem melhor, pois agora o professor está trabalhando com filme e os alunos sempre pedem pra trabalhar com filme. Agora dá pra trabalhar, antes eu não sabia. Aula com música.</p> <p>IIb) Db- Aprendi como ver a função do livro didático. Eu via o livro como uma coisa que prendia o professor e o aluno. Agora eu vejo que dá uma oportunidade e uma abertura pra aula, mas isso tem que ser trabalhado.</p>

	<p>Iic) Rd - O 1º semestre foi mais de contato, ele queria ver o quanto a gente sabia. A gente teve a noção do quanto a gente sabia, a noção de quais são as prioridades de um professor de LI. A gente viu bastantes métodos de approach. Ele não exigiu muito da gente sobre a escrita. Ele queria mais o conteúdo sobre a língua. No segundo semestre, foi um pouco mais rigoroso a respeito da escrita da língua e da fala. E começamos a ver a didática da aula. Métodos de aplicar as aulas com vídeo. Nesses últimos dois meses, ele está trabalhando com planos de aula. Como elaborar um plano de aula em língua inglesa.</p> <p>Iid) F - Eu achei o conteúdo bastante importante. Pelo menos na teoria a gente aprende a como lidar na sala de aula, a melhor maneira. Como deve proceder com o aluno. Como usar um material. Tentar tornar sua aula interessante para satisfazer você e seus alunos. No primeiro semestre, foi mais um geralzão de tudo que a gente vai ver durante o curso. Os métodos em approach. No segundo semestre, a gente voltou a ver como preparar uma lição.</p> <p>Iie) A - Tudo que foi abordado foi extremamente interessante pra mim. Porque eu já dava aulas. Agora, para os outros alunos, a maioria que não dava aulas, acho que foi meio baque. Porque no 1º semestre, a gente começou a pensar na aula, a posição do professor, a posição do aluno, que é uma boa aula? O que é uma aula chata? Quais as condições que fazem essa aula ser uma aula boa ou não? No 2º semestre, vimos mais planos de aula, algumas coisas meio desconexas. Até tinha conexão, mas a maneira como foi abordado, faltou dar uma arrumada entre esses tópicos. Vimos basicamente lesson plan. Vimos algumas coisas de fonética do inglês. Alguns conceitos, noções e funções me ajudaram muito no meu trabalho. Mas achei um pouco superficial.</p> <p>Iif) L - Muitas técnicas de como ensinar. A gente trabalhou bastante com isso, de como montar uma aula. Como dar uma aula. Tivemos algumas noções de fonética e fonologia. O que mais me chamou a atenção foi isso de como dar aula.</p> <p>Iig)D - Contribuindo 100% pra minha formação como professora, um diferencial com relação às outras faculdades. Alunos saindo de cursos de outra universidade totalmente despreparados pra dar uma aula. Acho que daqui da universidade vamos sair bem preparados. Preparados em todos os aspectos.</p>
<p>III) O ensino de língua com base em conteúdo na aquisição de língua inglesa</p>	<p>IIIa)H - Foi algo surpreendente. Achei que não iria acompanhar as aulas. São ótimas. Porque a partir do momento que você só ouve as aulas em inglês, você tem que parar, pensar em inglês para entender. Você tem que correr atrás. O professor não dá a atenção só pra você. Eu mesmo estou crescendo pelas coisas que eu estou fazendo e não que o livro está trazendo pra mim.</p>
<p>IV) Conteúdo Programático</p>	<p>IVa)Rf – Acho que meio desorganizado. Já falei para o professor. Muito estranho. Acho que não estou adaptado. A aula não segue aquele padrão que estou acostumado. O professor vai, joga a matéria, explica. O professor fala que se utiliza do método dedutivo com o qual o próprio aluno chega às suas próprias conclusões. Acho horrível. Acho que a gente vai começar a deduzir alguma coisa a partir do momento que a gente tiver bagagem teórica. Eu odeio essa coisa de xerox. Uma parte aqui outra ali. É muito fácil perder xerox. Gosto da proposta. Falta muito do professor, ele chega, joga a matéria. Avalio como falta muita coisa da faculdade.</p>

IVb)CR - No primeiro semestre **parecia meio bagunçado, o professor não sabia muito bem o que e como trabalhar aquilo.**

IVc)N - **No 1º semestre estava muito abstrato**, métodos. Não enxergava muito a aplicação daquilo. Neste semestre, as coisas começaram a se delinear, **mas ainda está um pouco abstrato.**

IVd)C - No 1º semestre, **até hoje eu não sei o que tive. Eu não vi uma seqüência, não vi um objetivo. Agora, a partir do meio do 2º semestre, comecei a ver sentido no curso, está contribuindo pra meu crescimento.** Eu achei que estivesse perdendo tempo, que poderia estar aprendendo uma outra língua, espanhol.

IVe)Fn - Não se focou no idioma em si. Foi muito pra metodologia de ensino. **Creio que poderia haver uma preocupação maior com esse estudo paralelo do idioma para ajudar tanto nós, que queremos estudar mais afundo, como pra as pessoas que não tiveram um contato um pouco maior com a língua.**

IVf)Nt - Chato. Muita gramática. Muito voltado pra dar aula. Pra mim, não serve pra muita coisa. Mas no interesse geral foi muito bom. A gramática foi abordada em uma ou duas aulas, mas falando em como dar, em como passá-la para o aluno. Achei que não foi muita gramática.

IVg) Lg - Conteúdo bom. **No primeiro ano está sendo muito superficial.** Espero que mais pra frente a gente aprofunde a maioria dos assuntos. Tudo que a gente tá vendo em todas as matérias é muito superficial. É só uma base. Vocês vão ver isso mais pra frente, mais detalhado. Queria ver de tudo um pouco só que mais a fundo.

IVh) Rd - **E de gramática nós tivemos duas aulas de fonética e fonologia.** E uma de entonação. Acho que pra língua inglesa é muito pouco, é mais pra formação de professores.

IVi) A – **Acho que o primeiro semestre tinha que ser focado na língua em si.** Porque muitos alunos tinham dificuldades, eles queriam a opinião deles, mas a língua dificultava isso. Talvez um semestre só pra nivelar isso. As pessoas chegaram apavoradas, é preciso estudar a língua em algum momento, principalmente, no primeiro semestre, pra depois começar a fazer as considerações sobre aulas, é preciso que eles tenham a ferramenta pra se expor.

Passamos, agora, a comentar a visão de alguns informantes sobre os quatro itens expressos no quadro acima: I) *O licenciando já é um professor: ainda que em pré-serviço*, II) *Prepara o licenciando para ter uma visão crítica do papel do professor, do aluno e do material didático*, III) *O ensino de língua com base em conteúdo na aquisição de língua inglesa* e IV) *Conteúdo Programático*.

Observa-se que a informante Ek (IIa), ao mencionar os recursos utilizados durante o segundo semestre, se sente satisfeita. Ela declara que consegue aplicar algo que vê em seu curso de formação, na prática, quando diz: “os alunos sempre pedem pra trabalhar com filme.

Agora dá pra trabalhar, antes eu não sabia. Aula com música.” Talvez esse dado possibilite aos professores formadores pensarem em delinear o primeiro ano de curso com atividades e/ou tarefas que proporcionem materiais ou recursos para esses futuros professores, assim como os atraia para a aprendizagem da língua.

Os informantes (Db (IIb), Rd (IIc), F (IIId), A (IIe), L (IIff)) conseguem fazer uma avaliação ainda que superficial do conteúdo relevante para a sua profissão ao mencionarem a elaboração de planos de aula, preparação e montagem de aulas, avaliação de livro didático e uso de material.

Tanto o informante Rd (IIc) como o informante F (IIId) parecem demonstrar que o trabalho com terminologia no primeiro ano de curso se tornou confuso, já que eles não conseguem definir e avaliar a importância dessa terminologia para a sua formação. Esse fato nos faz crer que os alunos do primeiro ano ainda estejam imaturos para lidar com esse tipo de informação. Parece-nos, então, que o assunto deveria ser trabalhado de uma forma mais suave, com uma passagem mais branda por essa terminologia tão específica da área de ensino-aprendizagem de LE. Cabe aqui refletir se o *Content-based Instruction*, adaptado da forma como foi nesse contexto, não deixa uma lacuna no sentido de que o aprendiz, por lidar apenas com textos na língua-alvo, não consegue buscar um termo equivalente na língua materna para, por exemplo, “approach”, equivalente a “métodos”.

A informante A (IIe) parece conseguir avaliar o conteúdo trabalhado como sendo importante e relevante para sua profissão. Talvez por já licenciar, consiga estabelecer uma “ponte” entre a teoria e a prática. No entanto, ela ressalva que, para seus colegas de curso “que não dava(m) aulas”, o trabalho com conteúdo foi um choque, por terem que lidar com tantas nomenclaturas e conceitos da área de formação de professores.

É interessante comentar que, apesar de o professor da disciplina ter relatado em conversas informais que o intuito de seu trabalho com fonética e fonologia fosse fazer com que os futuros professores percebessem as possíveis dificuldades que seus futuros alunos

pudessem ter e como lidar com isso, esse objetivo não foi atingido. Os informantes A (Ile) e L (Ilf) citam que viram “algumas coisas” ou tiveram “algumas noções” de fonética e fonologia, mas não conseguem comentar isso mais profundamente; o informante Rd (IVh) menciona duas aulas de fonética e fonologia e diz que foram aulas de gramática; no entanto não consegue explicar o que foi trabalhado nessas aulas.

O informante Rf (IVa) deixa evidente que quer receber e não produzir; o padrão a que se refere é o da escola tradicional, em que o professor domina o conhecimento e o aluno apenas o recebe passivamente. Este informante não quer ter responsabilidade pela sua aprendizagem; não quer agir como um professor em formação, um comportamento ainda atrelado às escolas de ensinos fundamental e médio. Ao mencionar o método dedutivo como sendo aquele que proporciona o raciocínio e a descoberta do funcionamento da língua, ele se equivoca, já que as características por ele citadas são do método indutivo. Esses fatores deixam claros a não aceitação da proposta de trabalho do curso e a falta de atenção ao lidar com terminologia.

A informante Nt (IVf) não consegue avaliar e sequer comentar o conteúdo trabalhado durante o primeiro ano de curso. Ela demonstra um total desinteresse pelo curso e pelas aulas.

Uma mudança, conscientização e/ou aceitação por parte dois informantes Ek (IIa) e N (IVc) aparece no segundo semestre, ao dizerem que o curso está “bem melhor”, “as coisas começaram a se delinear” e “comecei a ver sentido no curso”.

A preocupação com um equilíbrio entre conteúdo e língua é relevada pelo informante Fn (IVe) ao dizer que “poderia haver uma preocupação maior com esse estudo paralelo do idioma para ajudar tanto nós, que queremos estudar a fundo, como para as pessoas que não tiveram um contato um pouco maior com a língua.” Parece que na visão desse informante o curso em questão foca mais conteúdo e menos língua.

Discutimos anteriormente, no referencial teórico, que o ensino de língua com base em conteúdo estimularia o interesse tanto daqueles que já sabem a língua, por lidarem com um

contexto relevante e significativo para a futura profissão, como daqueles que não são fluentes no idioma. Mas é preciso lembrar que, a nosso ver, esse equilíbrio precisa ser mais bem trabalhado no primeiro ano de curso, para que não se torne uma proposta rejeitada pelos alunos, e sim algo aceito e desenvolvido pelo grupo.

Outro informante (A) (IVi) também demonstra a sua preocupação com a ênfase tomada como excessiva em conteúdo e deficitária em língua. Sua preocupação se refere aos colegas de curso, que se demonstraram “apavorados” com a gama de conteúdo em língua inglesa por não possuírem competência lingüístico-comunicativa para expressar suas opiniões e para discutir os assuntos tratados nos textos. Em sua visão, “é preciso estudar a língua em algum momento, principalmente, no primeiro semestre, pra depois começar a fazer as considerações sobre aulas; é preciso que eles tenham a ferramenta pra se expor.” Parece haver uma barreira estabelecida pela língua que, ao invés de um meio, passa a ser um empecilho para a comunicação.

Temos, portanto, três visões nítidas nesse segundo semestre sobre o ensino de língua inglesa com base em conteúdo: a primeira, daqueles que ainda defendem o ensino de língua inglesa baseado em cursos de idiomas, para propósitos gerais; a segunda, daqueles que querem e/ou são professores de língua inglesa e que estão conseguindo ver a relevância do conteúdo abordado em aula; e terceira, dos que observam que no curso falta equilíbrio entre o ensino de língua inglesa e o ensino de conteúdo, que é importante, mas não no momento em que é trabalhado ou da forma como é trabalhado, no primeiro ano de curso. Assim, ao final do primeiro ano de curso, há um processo de conscientização, aceitação e até valorização da proposta por 69% dos informantes (Ek, Db, Rd, F, A, L, D, H, Lg, N, e C), mas ainda não aceitam a proposta 19% (informantes CR, Nt e Rf), e 12% dos informantes (J e Fn) não rejeitam a proposta, mas acreditam que poderia haver um equilíbrio maior entre língua e conteúdo, que talvez o conteúdo esteja sendo dado de maneira excessiva e que, portanto, poderia ser trabalhado mais lentamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E POSSIBILIDADES DE PESQUISAS FUTURAS

Este trabalho procurou levantar o processo de conscientização do professor pré-serviço ao longo do primeiro ano do curso de Licenciatura em Letras (inglês). Analisamos um curso que tem características peculiares por trabalhar com conteúdo de ensino-aprendizagem de línguas desde o primeiro semestre.

Apesar de os professores formadores tentarem dar a mesma importância para conteúdo e língua, observamos que, na prática, é dada relevância maior para o conteúdo, motivo que, associado ao não atendimento das expectativas de um curso de línguas - como as estimuladas pelas escolas de idiomas - leva os alunos a interpretarem que apenas aprendem conteúdo e não língua.

A nosso ver, essa interpretação tem dois motivos: os alunos não estão acostumados a este modelo e existe a necessidade de se conscientizar esses alunos sobre essa nova proposta de formação.

Acreditamos que deva haver um processo mais lento de apresentação ao professor pré-serviço de teorias sobre sua futura prática profissional, já que, como discutimos na análise de dados, os alunos do primeiro ano ainda chegam à universidade trazendo os resquícios do ensino médio, crenças que farão um curso de inglês para propósitos gerais.

A desconstrução dessa visão trazida por eles deve acontecer não de maneira imposta, mas através da reflexão sobre as especificidades de se aprender uma língua para ensiná-la, contrastando com propósitos gerais. Parece-nos que o primeiro ano precise ser como uma preparação de um terreno onde se construirá o alicerce para os próximos anos de curso. Este trabalho de conscientização (nivelção desse terreno) deve proporcionar espaço para reflexões, discussões e negociações. Os alunos, professores pré-serviço, precisam tomar consciência de que estão em um papel diferente do que tinham até então em relação à língua-

alvo. Essa tomada de consciência deve ser construída e não simplesmente informada ou imposta.

Reconhecemos o pioneirismo e o mérito dos idealizadores do curso de tentar implantar algo novo, que se encaixe nas exigências governamentais e de buscar preencher a lacuna que se estabelece entre o desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa e das demais competências necessárias ao professor de LE. Sabemos que toda mudança acarreta adaptações e dificuldades e que estabelecer o equilíbrio entre conteúdo teórico e língua envolve processos complexos, mas necessários para programas de formação de professores que objetivem mudar o quadro do ensino de língua inglesa em nosso país.

Apesar das lacunas, o caminho para a formação de um profissional mais consciente sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE parece estar bem traçado no contexto discutido neste trabalho, isto é, no ensino de língua com base em conteúdo de formação profissional.

Resta, em pesquisas futuras, investigar formas de se encontrar o almejado equilíbrio entre as competências necessárias ao professor de LE (inglês), assim como analisar maneiras de orientar o professor pré-serviço no processo de conscientização de que, ao iniciar um curso de Licenciatura (em Letras - LE), ele já não é mais simplesmente um aprendiz de línguas, mas um professor em formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU-E-LIMA, D.M.; OLIVEIRA, L.C; AUGUSTO-NAVARRO, E.H. *Focusing on teaching from the get-go: an experience from Brazil*. (no prelo).

ABREU-E-LIMA, D. M.; MARGONARI, D. M. O processo de formação de educadores em língua inglesa: relato de uma experiência. *Contexturas*, n. 6, p. 11-34, 2002.

ABREU-E-LIMA, D. M. *Um modelo macro-organizacional de formação reflexiva de professores de línguas(s): articulações entre a abordagem comunicativa através de projetos e o desenvolvimento de competências sob a temática das inteligências múltiplas*. Tese de Doutorado. IEL – Unicamp. Campinas, 2006.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Maneiras de compreender lingüística aplicada. *Letras*, Santa Maria, v. 2, 1991.

_____. *Dimensões Comunicativas no ensino de línguas*. Campinas/SP: Pontes, 1993.

_____. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. *Lingüística aplicada: Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. *Contexturas*, n. 9, p. 9-19, 2006.

ALVARENGA, M. B. Competências de ensinar analisadas durante o período de estágio supervisionado: ações paralelas e conjuntas para a formação de professores de inglês. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes, 2004. p. 107-116.

ARAÚJO, A. D. Crenças e concepções do professor-educador sobre a formação do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: Abrapui, 2003.

ARAÚJO, D. R. O Processo de reconstrução de crenças e práticas pedagógicas de professores de inglês (LE): foco no conceito de autonomia na aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 189-202.

AUGUSTO-NAVARRO, E. H. Em busca de propostas pedagógicas para o ensino-aprendizagem de gramática em língua estrangeira. In: GATTOLIN, S. R. B.; SIGNORI, M. B. D.; MIOTELLO, V. (Org.). *Dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

BAGHIN, D. C. M.; ALVARENGA, M. B. A auto-observação do professor de língua estrangeira: instrumento para reflexão e mudanças. *APLIEMGE: ensino e pesquisa*. Uberlândia, n.1, p. 53-58, 1997.

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de letras*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – IEL, Unicamp, Campinas, 1995.

_____. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de letras. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). *O professor de língua estrangeira e formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 157-178.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

_____. As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 55-65.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004a.

BARCELOS, A. M. F.; BATISTA, F. S.; ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de letras. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes, 2004. p. 11-29.

BASSO, E. A. *A Construção social das competências necessárias ao professor de LE: entre o real e o ideal – um curso de letras em estudo*. v. 1. Tese de Doutorado. IEL, Unicamp, Campinas, 2001.

BATSTONE, R. *Grammar*. Oxford University Press, 1994. 147 p.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education*. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BRINTON, D. M.; HOLTEN, C. A. Does the emperor have no clothes? a re-examination of grammar in content-based instruction. In J. FLOWERDEW & M. PEACOCK (Ed.). *Research perspectives on English for academic purposes*. Cambridge University Press, 2001. p. 239-251.

BROWN, J. D. *Understanding research in second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, v. 1, n. 1, 1980.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHIMIDT, R. W. *Language and communication*. Londres: Longman, 1983.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 23, p. 55-69, 1994.

CARMAGNANI, A. M. G. *Ensino centrado no aluno: a adequação de uma proposta metodológica no contexto brasileiro*, 1993. 30p. Mimeografado.

_____. As escolas de línguas e o discurso publicitário: construindo o desejo da língua estrangeira. In: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETO, M. (Org.). *Inglês como língua estrangeira: identidade, prática e textualidade = English as a foreign language: identity, practices and textuality*. São Paulo: Humanitas, 2001. p. 111-134.

CAVALCANTI, M.C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 17, p. 133-144, 1991.

_____. (Org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CLAUS, M. M. K. *A formação da competência teórica do professor da língua estrangeira: o que revelam os estágios*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – IEL, Unicamp, Campinas, 2005.

COELHO, H. S. H. É possível aprender inglês na escola? Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 125-143.

COHEN, A. D. Metodologia de pesquisa em lingüística aplicada: mudanças e perspectivas. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 1-13, 1989.

CONCEIÇÃO, M. P. *Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE*. Tese (Doutorado em Estudos

Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

DONADIO, L. F. P. S. *Content-based instruction para professores pré-serviço: uma análise da problemática do processo de avaliação*. Dissertação (Mestrado em Linguística). PPGL – UFSCar, São Carlos, 2007.

DUEÑAS, M. Acquiring cultural knowledge through content-enriched instruction - First published in *Babylonia*, www.babylonia-ti.ch - Universidad de Murcia, Spain, 2002.

DUTRA, D. P.; OLIVEIRA, S. B.; Prática reflexiva: Tensões instrucionais vivenciadas pelo professor de língua inglesa. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 177-188.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRUCK, M. C. (Ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986.

FÉLIX, A. Uma reflexão sobre o papel das crenças no faz do professor em sala de aula. *Claritas*, n. 4, p. 85-95, 1998.

_____. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 93-110.

FRASER, M.T.D.; GONDIM, S.M.G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREITAS, M. A. Educação e ensino de língua estrangeira hoje: implicações para a formação de seus respectivos profissionais e aprendizes. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes, 2004. p. 117-130.

GARBUIO, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 87-104.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores: Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto, 1999.

GIMENEZ, T. Tornando-se professores de inglês: Experiência de formação inicial em um curso de letras. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes, 2004. p.171-187.

GONSALVES, E. P. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. Campinas, SP: Alínea, 2001.

HORWITZ, E. Using students' beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, v. 18, n. 4, p. 333-340, 1985.

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

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

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *An introduction to second language acquisition research*. Londres: Longman, 1991.

LARSEN-FREEMAN, D. *Teaching language: from grammar to grammaring*. Heinle & Heinle, 2003.

LEFFA, V. J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, n. 4, p. 13-24, 1998/1999.

_____. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. São Paulo, ALAB; Campinas, SP: Pontes, 2005. p. 203-218.

LÜDKE, M. ; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

MAIA, A. M. B. et al. Análise comparativa/contrastiva das abordagens gramatical e comunicativa. *Revista Desempenho*, v. 1, n. 1, p. 31-46, 2002.

MELLO, G. N. *Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1987.

MELLO, D. M. *Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando Espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de letras*. Tese de Doutorado. (Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). PUC – SP, 2004.

MET, M. Learning language through content: learning content through language. *Foreign Language Annals*, v. 24, n. 4, p. 281-295, 1991.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

_____. A formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor-pesquisador. In: MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 179-190.

_____. Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil. In: MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 83-93.

NUNAN, D. Methods in second language classroom-oriented research: a critical view. In: NUNAN, D. *Studies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

OLIVEIRA, E.; MOTA, I. O. Ensino de língua inglesa na educação básica: entre a 'qualidade' dos cursos de idioma de iniciativa privada e o silenciamento das escolas públicas estaduais paulistas. *Trabalhos em lingüística aplicada*, v. 42, p. 125-134, 2003.

_____. *A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p. 53- 84

_____. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. *Revista do GELNE*, João Pessoa. v. 5, n. 1/2. p. 193-200, 2004.

_____. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Org.). *Tendências contemporâneas em Letras*. Campo Grande: Ed. UNIDERP, 2005. Disponível em: <<http://veramenezes.com/narprofessores.htm>>. Acesso em: mar. 2006.

_____. O Novo perfil dos cursos de licenciatura em letras. In: TOMICH, et. al. (Org.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, Advanced Research English Series, 2005. p. 345-363.

_____. *Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa*. Trabalho apresentado no XXI JELI (Jornada de Estudos de Língua Inglesa), 2005b. Disponível em: <<http://veramenezes.com/narprofessores.htm>>, Acesso em: mar. 2006.

_____. Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa. *Contexturas*, n. 9, p. 63-78, 2006

PRABHU, N. S. There's no best method – why? *TESOL*, v. 24, n. 2, p. 225-242, 1990.

PELLEGRINI, C. M. Ciclos de vida pessoal e profissional na trajetória docente. In: XVII JORNADA ACADÊMICA INTEGRADA, Santa Maria, RS, 2002. 1 CD-ROM.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PESSOA, R. R.; SEBBA, M. A. Y. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 43-64.

RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2002. *Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: set. 2005.

RESOLUÇÃO CNE/CP 2/2002. *Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: set. 2005.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: CUP, 1986.

RICHARDS, J. S. C.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: CUP, 1994.

ROLIM, A. C. O. *A cultura de avaliar de professores de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – IEL, Unicamp, Campinas, 1998.

SABINO, M. A. O dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira em curso de licenciatura: foco na abordagem declarada comunicativa. *Contexturas*, n. 6, p. 79-106, 2002.

SILVA, L. O. *Crenças sobre a aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: um estudo comparativo*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2001.

SILVA, A. T. A Construção da interação na sala de aula de um professor comunicativo. *Contexturas*, n.7, p. 65-81, 2003/2004.

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

SILVEIRA, R.S. A abordagem de ensino do professor de língua inglesa em contexto de escola pública. In: MONTEIRO, D.C. (Org.). *Ensino-aprendizagem de língua inglesa em alguns contextos brasileiros*. Araraquara: Laboratório Editorial/FCL/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2004.

SÓL, V. S. A. Modelos de supervisão e o papel do formador de professores. *Contexturas*, n.8, p. 55-78, 2005.

TARDIN CARDOSO, R. C. *O imaginário do comunicativismo entre professores de língua estrangeira/inglês (e sua confrontação com teoria externa)*. Tese de Doutorado. UNESP, Assis, 2002.

VIANA, N. A. *A desconstrução dos mitos na aprendizagem de língua estrangeira*. Uberlândia. Departamento de Letras, UFU, 1993. Mimeografado.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 29-50.

_____. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. *Contexturas*, n. 5, p. 153-159, 2000/2001.

_____. A importância relativa de fatores contextuais na construção da abordagem de ensinar do professor. *Contexturas*, n. 6, p. 59-77, 2002.

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

_____. Formação de professores de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. *Contexturas*, n. 9, p. 55-62, 2006.

WATSON-GECEO, K. A. Ethnography in ESL: defining the essential. *TESOL*, v. 28, n. 4, p. 673-703, 1988.

WIDDOWSON, H. D. O ensino de línguas para a comunicação. Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991. Tradução de: *The teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

WILKINS, D. *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press, 1976.

APÊNDICES:

APÊNDICE 1

1ª ENTREVISTA (*ORAL TEST*)

PROFESSORES PRÉ-SERVIÇO - 1º SEMESTRE DE 2005

Pergunta 1:

QUAIS FORAM SUAS EXPERIÊNCIAS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA?

Pergunta 2:

- a) POR QUE VOCÊ ESCOLHEU O CURSO DE LETRAS? e
- b) O QUE VOCÊ ESPERA DO CURSO?

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO²³

Estou ciente de que o objetivo desta pesquisa é traçar as crenças, as expectativas e as dificuldades do estudante de Letras sobre o que é ensinar e aprender uma língua estrangeira (inglês) assim como ser professor desta língua.

Afirmo que minha participação é voluntária e que nenhum tipo de coação foi usado para obter a minha participação.

Estou ciente que fui informado (a) dos procedimentos que serão utilizados neste projeto e estou ciente que serei requisitado (a) como sujeito desta pesquisa.

Estou ciente que todas as minhas respostas, escritas ou orais, serão divulgadas de forma anônima. Meu verdadeiro nome não será usado, a não ser que eu prefira que manifeste por escrito esta preferência. Também estou ciente que trechos dos questionários, das entrevistas e das aulas gravadas em áudio e vídeo poderão ser usados em relatórios, apresentações e artigos sobre a pesquisa.

Desejo dar minha contribuição voluntária como participante.

Nome: _____

Assinatura: _____

Telefone: _____ e-mail: _____

Endereço: _____

Data: ____/____/2005

²³ Termo de consentimento baseado em BARCELOS, A.M.F.; BATISTA, F. S.; ANDRADE, J.C. Ser Professor de Inglês: Crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: VIERIA-ABRAHÃO, M.H. (Org.) *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas, Pontes, 2004.

APÊNDICE 3

2ª ENTREVISTA (*ENTREVISTA*)

PROFESSORES PRÉ-SERVIÇO - 2º SEMESTRE DE 2005

1. Qual seu nome?
2. Quando ingressou no curso de Letras?
3. Você já tinha estudado inglês antes? Onde? Por quanto tempo?
4. Qual você acredita ser seu nível de proficiência? Justifique.
5. Por que você escolheu o curso de Letras? Por que aqui?
6. Quais eram as suas expectativas ao iniciar o curso? O que você esperava da parte de língua inglesa?
(Você quer ou queria ser professor de língua inglesa? Em caso de resposta negativa, o que você esperava do curso?)
7. E agora, suas expectativas mudaram ou continuam as mesmas?
8. Em sua opinião o que um bom professor de língua inglesa precisa saber?
9. O que você faz para sua formação como professor além de assistir às aulas?
10. Avalie o conteúdo de suas aulas de língua inglesa com relação a sua formação como futuro professor dessa língua.

APÊNDICE 4

ENTREVISTA COM O PROFESSOR DAS DISCIPLINAS

- 1.** Qual a sua experiência no ensino de LI?
- 2.** Como você vê a proposta do curso?
- 3.** Quais as mudanças que você faria?
- 4.** É preciso uma mudança de postura dos alunos?
- 5.** Qual justificativa você daria para tais atitudes?
- 6.** O que os alunos fazem para a formação deles como futuros professores?
- 7.** A sala do ELIOT auxilia os alunos?
- 8.** O curso oferece “gramática”?
- 9.** No que você se baseou para fazer o curso?
- 10.** Você vê uma aplicação prática do que está no papel?

ANEXOS:

ANEXO 1

EMENTA DA DISCIPLINA 1º SEMESTRE

INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DE LÍNGUA INGLESA 1²⁴

Plano de Ensino Consolidado

Seção 1. Caracterização complementar da turma/disciplina

Turma/Disciplina: 063223 - A - INTRODUCAO AOS ESTUDOS DE LINGUA INGLESA 1	2005/1
---	--------

Objetivos Gerais da Disciplina

Introduzir o aluno nos estudos descritivos e de uso da língua inglesa, proporcionando-lhe espaço para o desenvolvimento de sua competência lingüístico-comunicativa, e levando-o a iniciar uma prática reflexiva sobre os processos de ensinar e aprender língua estrangeira que deverá ser consolidada ao longo do curso para o desenvolvimento de sua prática profissional pedagógica como professor de língua inglesa.

Ementa da Disciplina

Vocabulário, estruturas gramaticais e noções de fonética da língua inglesa, em nível básico, trabalhadas em uma visão instrumental/comunicativa, a partir dos seguintes tópicos: o ensino/aprendizagem de língua inglesa no contexto brasileiro; a conscientização sobre as semelhanças e as diferenças entre L1 e LE; o processo de aprendizagem de inglês como LE (papel do insumo, estilos de aprendizagem, auto-estudo e auto-avaliação, entre outros)

Tópicos/Duração

- Conscientização lingüística: discussão sobre diferenças e semelhanças entre as línguas Portuguesa e Inglesa: 6 horas
- Considerações sobre a pronúncia da Língua Inglesa: princípios básicos e prática de exercícios: 4 horas
- Estratégias de Leitura: 10 horas
- Conceitos e estratégias sobre a habilidade *Listening*: 8 horas
- Breve história do ensino da língua inglesa: ênfase nas abordagens estruturalista e comunicativa: 2 horas
- Considerações sobre o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: aquisição da linguagem e o papel do input: 8 horas
- Estilos de aprendizagem e diferentes tipos de atividade em sala de aula: 2 horas
- O papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem, a importância do auto-estudo e auto-avaliação e os diferentes papéis do professor no processo de ensino e

²⁴ Alguns itens das ementas (número de créditos, requisitos da disciplina, etc.) foram suprimidos para facilitar a leitura, não havendo nenhum prejuízo para a compreensão das mesmas.

aprendizagem: 4 horas
- Noções básicas de planejamento de atividades / aulas: 1 hora-
- Estudo paralelo da estrutura da língua inglesa com ênfase nos seguintes tópicos gramaticais: *Verb To Be, Pronouns, Possessive Adjectives, Genitive Case, There To Be, Simple Present, Present Progressive, Modal Verb ?can?* e tópicos Lexicais: *alphabet, spelling, numbers, countries & nationalities, family members, adjectives to describe physical and psychological aspects, occupations, places in town, adjectives to describe places, verbs, frequency adverbs* - 10 horas
- Avaliações escritas - 2 horas
- Apresentações orais (Mini-Talk) - 3 horas

Objetivos Específicos

- Desenvolver estratégias de leitura que auxiliarão o aluno à compreensão textual durante o curso
- Praticar exercícios de pronúncia
- Discutir temas referentes ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira
- Refletir sobre o ensino de línguas estrangeiras no decorrer da história.
- Planejar atividades ou mini-aulas

Estratégias de Ensino

Aulas expositivas, debates, discussões, exercícios para prática oral da língua inglesa em duplas e grupos, preparação de atividades para ensino da língua inglesa.

Atividades dos Alunos

Nessa disciplina, são priorizadas as habilidades de compreensão auditiva e de leitura. Assim, cabe ao aluno ouvir diálogos, histórias, músicas, filmes e ler textos extraídos de fontes variadas como uma forma de adquirir a língua inglesa (input), para gradualmente produzir a língua em suas formas oral e escrita.

Recursos a serem utilizados

Lousa, retroprojektor, vídeo, áudio, DVD

Procedimentos de Avaliação do aprendizado dos alunos

A avaliação, de caráter formativo, será realizada de forma contínua. Os seguintes instrumentos avaliativos serão utilizados:

- 2 provas escritas cujos conteúdos serão relacionados à teoria vista e à estrutura da língua. Cada prova valerá 10 pontos com peso 2 cada uma delas (total = 4 pesos)
- *Mini-Talk*: apresentação oral individual de um tema relacionado ao conteúdo da disciplina valendo 10 pontos, com peso 3.
- Avaliação da performance do aluno no decorrer da disciplina com base no registro e análise de trabalhos, atividades, leituras e comentários feitos no decorrer da disciplina. Esse instrumento de avaliação tem peso 3 e valerá 10 pontos.

A média final da disciplina será composta pela média aritmética dos resultados, respeitando os diferentes pesos atribuídos a cada instrumento avaliativo.

Bibliografia

AZAR, E. Understanding and Using English Grammar. Prentice Hall Regents.
BAKER, A. 1995. Ship or Sheep? CUP.
BROWN, D. 1994. Teaching by Principles. Prentice Hall Regents.

GILBERT, J. 1997. Clear Speech. CUP
 GUDE, K. ; DUCKWORTH, M. 1999. Proficiency Masterclass. OUP.
 HARMER, J. 1998. The Practice of English Language Teaching . Longman.
 HUBBARD, P.; JONES, H.; THORNTON, B.; WHEELER, R. 2002. A Training Course for TEFL. OUP.
 LOWES, R. ; TARGET, F. 1998. Helping your students to learn. Richmond Publishing.
 MURPHY R. Grammar in Use. Cambridge: C.U.P, 1995.
 ONG, M. 1999. Crosscurrents. Longman.
 OXFORD ADVANCED LEARNER'S DICTIONARY.
 REVELL, J.; NORMAN, S. 1999. Handing Over ? NLP-based activities for language learning. Saffire Press.
 RICHARD, J. ;ROGERS, T. 1986. Approaches and methods in language teaching. CUP.
 SCRIVENER, J. 1994. Learning Teaching. MacMillan.
 SOARS, J. & SOARS L. American Headway, Oxford University Press, 2001
 SPRATT, M. 1994. English for the Teacher. CUP.
 THORNBURY, S. 1997. About Language. CUP.
 UNDERWOOD. M. 1989. Teaching Listening. Longman.
 UR. P. 2002. A Course in Language Teaching. CUP.

ANEXO 2

EMENTA DA DISCIPLINA 2º SEMESTRE

INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DE LÍNGUA INGLESA 2²⁵

Plano de Ensino Consolidado

Seção 1. Caracterização complementar da turma/disciplina

Turma/Disciplina: 063703 - A - INTRODUCAO AOS ESTUDOS DE LINGUA INGLESA 2	2005/2
--	---------------

Objetivos Gerais da Disciplina

Proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competência lingüístico-comunicativa por intermédio da competência profissional através de: a) reflexão sobre temas como: diferenças e semelhanças culturais entre a LM e a LE, noções de tópicos, situações e funções (comunicativas/discursivas) - a partir de trechos de textos autênticos orais e escritos; b) preparação de atividades de micro-ensino que envolvam os temas abordados.

Ementa da Disciplina

Aprofundamento de estudos de vocabulário, estruturas gramaticais e noções de Fonética e Fonologia da LI, desenvolvido em uma visão Instrumental/Comunicativa, com trabalho de reflexão e conscientização sobre aspectos de aprendizagem de LI como LE no contexto brasileiro e com atividades de micro-ensino.

Tópicos/Duração

- Conscientização lingüística: discussão sobre aspectos essenciais da Língua Inglesa: 6 horas
- Considerações sobre fonética e fonologia da Língua Inglesa: princípios básicos e prática de exercícios: 4 horas
- Estratégias de Leitura e Interpretação: 8 horas
- Considerações sobre o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: 8 horas
- Elaboração de atividades pedagógicas - trabalhando com vídeos: 6 horas
- O papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem, a importância do auto-estudo e auto-avaliação e os diferentes papéis do professor no processo de ensino e aprendizagem: 4 horas
- Noções básicas de planejamento de atividades / aulas: 8 horas
- Estudo indireto das estruturas da língua inglesa com ênfase nas funções comunicativas: 10 horas
- Avaliações escritas - 3 horas
- Apresentações orais (Mini-Talk) - 3 horas

²⁵ Alguns itens das ementas (número de créditos, requisitos da disciplina, etc.) foram suprimidos para facilitar a leitura, não havendo nenhum prejuízo para a compreensão das mesmas.

Objetivos Específicos
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver estratégias de leitura que auxiliarão o aluno à compreensão textual durante o curso. - Analisar e discutir aspectos lingüísticos durante o uso dos mesmos. - Discutir temas referentes ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. - Refletir sobre e discutir aspectos essenciais no processo de elaboração de aulas e atividades. - Planejar atividades ou mini-aulas.
Estratégias de Ensino
Aulas expositivas, debates, discussões, exercícios para prática oral da língua inglesa em duplas e grupos, preparação de atividades para ensino da língua inglesa.
Atividades dos Alunos
Nessa disciplina, são priorizadas as habilidades de compreensão auditiva e de leitura, bem como a produção oral através participação nas discussões e apresentações individuais ou em grupos. Produção de textos escritos sobre os temas discutidos em sala de aula ou sobre leituras realizadas. Também, cabe ao aluno ouvir diálogos, histórias, músicas, filmes e ler textos extraídos de fontes variadas como uma forma de adquirir a língua inglesa (input), para auxílio e modelo na produção da língua em suas formas oral e escrita.
Recursos a serem utilizados
Lousa, retroprojeter, vídeo cassete, reproduzidor de áudio, aparelho de DVD
Procedimentos de Avaliação do aprendizado dos alunos
<p>A avaliação, de caráter formativo, será realizada de forma contínua. Os seguintes instrumentos avaliativos serão utilizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 provas escritas cujos conteúdos serão relacionados à teoria vista e à estrutura da língua. Cada prova valerá 10 pontos com peso 2 cada uma delas (total = 4 pesos) - Mini-Talk: apresentação oral individual de um tema relacionado ao conteúdo da disciplina valendo 10 pontos, com peso 3. - Avaliação da performance do aluno no decorrer da disciplina com base no registro e análise de trabalhos, atividades, leituras e comentários feitos no decorrer da disciplina. Esse instrumento de avaliação tem peso 3 e valerá 10 pontos. <p>A média final da disciplina será composta pela média aritmética dos resultados, respeitando os diferentes pesos atribuídos a cada instrumento avaliativo.</p>
Bibliografia
<p>AZAR, E. Understanding and Using English Grammar. Prentice Hall Regents. BAKER, A. 1995. Ship or Sheep? CUP. BROWN, D. 1994. Teaching by Principles. Prentice Hall Regents. GILBERT, J. 1997. Clear Speech. CUP GUDE, K. ; DUCKWORTH, M. 1999. Proficiency Masterclass. OUP. HARMER, J. 1998. The Practice of English Language Teaching . Longman. HUBBARD, P. ; JONES, H. ; THORNTON, B. ; WHEELER, R. 2002. A Training Course for TEFL. OUP. LOWES, R. ; TARGET, F. 1998. Helping your students to learn. Richmond</p>

Publishing.

MURPHY R. Grammar in Use. Cambridge: C.U.P, 1995.

ONG, M. 1999. Crosscurrents. Longman.

OXFORD ADVANCED LEARNER'S DICTIONARY.

REVELL, J.; NORMAN, S. 1999. Handing Over ? NLP-based activities for language learning. Saffire Press.

RICHARD, J. ;ROGERS, T. 1986. Approaches and methods in language teaching. CUP.

SCRIVENER, J. 1994. Learning Teaching. MacMillan.

SOARS, J. & SOARS L. American Headway, Oxford University Press, 2001

SPRATT, M. 1994. English for the Teacher. CUP.

THORNBURY, S. 1997. About Language. CUP.

UNDERWOOD. M. 1989. Teaching Listening. Longman.

UR. P. 2002. A Course in Language Teaching. CUP.