

UMESP
Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Educação

**PROFESSORES DE INGLÊS: TRAJETÓRIA FORMATIVA
E PROFISSIONAL**

Karen de Azevedo Fernandes

São Bernardo do Campo
2008

KAREN DE AZEVEDO FERNANDES

**PROFESSORES DE INGLÊS: TRAJETÓRIA FORMATIVA
E PROFISSIONAL**

São Bernardo do Campo

2008

KAREN DE AZEVEDO FERNANDES

**PROFESSORES DE INGLÊS: TRAJETÓRIA FORMATIVA
E PROFISSIONAL**

Dissertação de Mestrado apresentada como exigência parcial ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, sob orientação da Prof^a Dr^a Norinês Panicacci Bahia, para a obtenção de título de Mestre em Educação.

São Bernardo do Campo

2008

FICHA CATALOGRÁFICA

Fernandes, Karen de Azevedo

F391p Professores de inglês: trajetória formativa e profissional /
Karen de Azevedo Fernandes. 2008.

131 f.

Dissertação (mestrado em Educação) --Faculdade de
Educação e Letras da Universidade Metodista de São Paulo,
São Bernardo do Campo, 2008.

Orientação: Norinês Panicacci Bahia

1. Língua inglesa - Professores - Formação profissional
2. Língua inglesa – Estudo e ensino 3. Língua inglesa – História
I. Título.

CDD 374.012

Banca de Qualificação:

Profª Drª Norinês Panicacci Bahia (Presidente) - UMESP

Prof. Dr. Antonio Chizzotti -PUC/SP

Profª Drª Marília Claret Geraes Duran - UMESP

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que está sempre guiando meus passos na direção certa. Ao meu tio Eron que foi o primeiro a me mostrar o maravilhoso caminho do conhecimento e da carreira docente. A todos os professores do programa, especialmente à Prof^a Dr^a Marília Claret Geraes Duran e ao Prof. Dr. Antonio Chizzotti (da PUC/SP) pelas preciosas recomendações e orientações na Banca de Qualificação; às secretárias Alessandra, Márcia e Regina; a todos os meus amigos do Mestrado, particularmente à Mireilli e à Fátima, com as quais dividi minhas angústias e também minhas alegrias.

Agradeço à querida Nori que, mais do que orientadora, foi amiga e até mesmo mãe, com sua paciência, seu incentivo e seu carinho. Ao Sérgio, pela compreensão nestes últimos e difíceis momentos da finalização da minha dissertação e que trouxe o amor de volta para minha vida.

Finalmente, agradeço também, com especial carinho e com toda a força do meu coração, às pessoas mais importantes da minha vida – minha família. Aos meus irmãos e melhores amigos Márcio, Júnior e Valdinéia; à minha afilhada Dominique, que me inspira todos os dias com sua alegria e sua luz; à minha mãe querida sempre presente com seus cuidados e com sua doçura e ao meu querido pai que sempre acreditou e investiu em mim, não só financeiramente, mas com todo seu incentivo e com todo seu amor.

Deus abençoe a cada um de vocês!

Com amor!

Karen

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir sobre as trajetórias formativas e profissionais de professores de inglês do ensino superior, aprofundando as reflexões acerca das dificuldades ou facilidades entre a formação e o início da prática docente. Além da realização da análise de conteúdo dos dados das entrevistas, a pesquisa teórica também se fez importante no intuito de buscar um pouco da história do ensino da língua inglesa no Brasil, bem como um estudo sobre os métodos e abordagens do ensino de inglês, a fim de que se pudesse analisar se a formação desses profissionais incluiu ou não o conhecimento dos mesmos e até que ponto foi ou não importante não só para sua formação como também para sua atuação em sala de aula.

A partir de minha própria experiência como professora particular de inglês, com dificuldades de atuação, principalmente devido a uma má formação, busquei algumas respostas com estes docentes mais experientes que pudessem contribuir de algum modo para que os futuros professores de inglês sejam mais bem formados e preparados para superarem as dificuldades iniciais da carreira bem como para que consigam reduzi-las, podendo assim exercer sua profissão com mais segurança e competência, já que também vão formar e preparar outros professores.

Palavras-Chave: professor de inglês universitário, formação, carreira docente.

ABSTRACT

The present paper aims to discuss the formative and professional trajectory of English teachers that are teaching for the third degree, making deeper reflections about the difficulties or the facilities between the graduation and the beginning of the carrier as a teacher. Besides the carrying out of content's analyses got through the interviews, also the theoretical research was important to search a little bit about the history of the language teaching here in Brazil, as well as a study about the methods and approaches of English teaching so that we could analyse if the graduation of these professionals included or not the knowledge of these methods and if it was important not only for their formation but also for their acting in the class.

Since my own experience as a private English teacher with difficulties during the teaching process, mainly due to my bad formation, I've searched for some answers with these more experienced teachers that can contribute with the future English teachers to be more well formed and prepared to overcome the first difficulties of the carrier as well as to help them to reduce it , in some way so that they can teach with more confidence and competence, even because they are forming and preparing other teachers.

Key-words: English lecturer, formation, teaching carrier

SUMÁRIO

| | |
|--|--------|
| Introdução | p. 01 |
| Capítulo 1: O Ensino da Língua Inglesa no Brasil | p. 10 |
| 1. Um breve histórico sobre o ensino da língua inglesa no Brasil | p. 10 |
| 2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional | p. 15 |
| 3. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras | p. 20 |
| 4. Análise de grades curriculares de instituições de ensino superior | p. 22 |
| Capítulo 2: Métodos e Abordagens do Ensino de Inglês | p. 26 |
| 1. Teorias que contribuem para o aprendizado da segunda língua | p. 26 |
| 2. Métodos e Abordagens do ensino de inglês | p. 34 |
| Capítulo 3: Análise dos Dados | p. 47 |
| 1. Sujeitos da Pesquisa | p. 48 |
| 2. Instrumento da Pesquisa | p. 49 |
| 3. Categorias de Análise | p. 50 |
| 4. Análise das Categorias | p. 51 |
| Considerações Finais | p. 63 |
| Referências Bibliográficas | p. 70 |
| Anexos | p. 73 |
| Anexo 1: Grade do Curso de Letras da UNIDERP | p. 73 |
| Anexo 2: Grade do Curso de Letras da UMESP | p. 76 |
| Anexo 3: Grade do Curso de Letras da UNIFMU | p. 81 |
| Anexo 4: Entrevista Prof. M | p. 83 |
| Anexo 5: Entrevista Prof. C | p. 96 |
| Anexo 6: Entrevista Prof. J | p. 111 |

INTRODUÇÃO

Considerando-se que a pesquisa a ser desenvolvida está relacionada com a área da formação profissional do docente universitário, mais especificamente o profissional da área de Letras, pretendo realizar um estudo que possa desvelar suas trajetórias formativas, bem como quais foram as dificuldades enfrentadas no início da carreira e, ainda, investigar sobre caminhos possíveis para o enfrentamento das mesmas para que possam exercer sua profissão com mais segurança e competência, já que também formarão outros professores.

O acesso ao conhecimento é fator decisivo para garantir o sucesso na carreira profissional em qualquer área de atuação, além de ser também fator decisivo para garantir a inclusão dos sujeitos na sociedade. No entanto, muitas mudanças ainda se fazem necessárias na área da educação e uma das questões mais relevantes diz respeito à formação de professores. É importante a formação de profissionais capacitados para realizarem a prática educativa de modo que possam corresponder às transformações que estão ocorrendo rapidamente nesta área e em tantas outras. Além disso, a educação permanente e continuada também deve ser considerada importante neste processo.

Muitos desafios têm sido colocados à prova do professor, dia após dia. Talvez os mais relevantes sejam: o avanço tecnológico, que exige que o professor esteja sempre atualizado quanto ao uso da informática. Veiga (1999) aponta que a presença do computador e a necessidade de se adequar à era da inclusão digital, fez com que a palavra escrita e falada, que era usada como único recurso pelo professor, fosse substituída pelos recursos visuais e virtuais. Um dos métodos do ensino de inglês que valoriza a utilização destes recursos é o método áudio lingual (que será estudado no capítulo 2) que aborda a importância do material didático sendo usado juntamente com gravadores, fitas cassetes, projetores e slides – recursos estes que estão sendo substituídos hoje por cd's e equipamentos de data show. E principalmente em se tratando da disciplina língua inglesa, é imprescindível que o professor faça uso dos mesmos tendo em vista que um dos pontos importantes para se aprender inglês ou qualquer outra língua é a escuta e a visualização das coisas e das situações para que o aprendizado se faça de modo mais eficiente e dinâmico.

Outro desafio está na mudança no papel da família, onde mulheres e homens competem de igual para igual no mercado de trabalho e a falta deles no acompanhamento dos filhos fez com que tanto a escola quanto, posteriormente, a universidade assumisse um papel não só de ensinar, como também de educar as pessoas.

Ainda, a educação envolve não só a instrução técnica para o desempenho de determinadas funções, como também leva em conta as influências sociais, econômicas e políticas a que os indivíduos estão sujeitos. E esta constante mudança na sociedade faz com que os profissionais tenham de estar cada dia mais capacitados a exercerem suas profissões sejam elas quais forem. E uma das capacitações mais exigidas é a fluência em uma segunda língua.

Segundo Elias (2003, p. 80), os PCN –LE¹ ressaltam a contribuição de LE para a formação do indivíduo, já que

- a) aumenta a compreensão de como a linguagem funciona;
- b) desenvolve apreciação dos costumes e valores de outras culturas e, conseqüentemente, da própria;
- c) promove acesso à sociedade da informação;
- d) leva à reflexão sobre a realidade social, política e econômica.

O aprendizado de uma segunda língua, hoje em dia, se faz necessário, senão crucial, para uma sociedade em constante crescimento e transformação, o que traz ainda a necessidade de as pessoas estarem preparadas para conseguirem um espaço no mercado de trabalho altamente competitivo que não aceita mais trabalhadores mal formados ou com pouca bagagem de conhecimentos, sejam eles gerais, como uma graduação, por exemplo, sejam eles específicos, como a formação em uma outra língua.

No Brasil, é nítida a preferência pela língua inglesa, porém o currículo das escolas ainda é precário. O ensino de inglês nas escolas públicas de ensino fundamental e médio ainda não é tido como algo importante para a formação do estudante em muitas regiões do país. E aqui percebe-se o início do problema, já que é exatamente nesta etapa da vida que o cidadão começa a se formar, ou seja, muito antes de chegar à universidade e ao curso de Letras. E se a própria escola não se

¹ PCN-LE Sigla utilizada no próprio documento e significa Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Estrangeira

preocupa com a grade curricular do inglês, que dirá sobre sua preocupação quanto aos professores que ministram esta disciplina?

Assim, tem-se que aqueles que pensam em se tornar futuros professores de inglês enfrentarão deficiências quanto à sua formação no decorrer de toda a sua vida acadêmica e engana-se quem pensa que a solução está no diploma de graduação, num curso de Letras, pois sabemos que alguns cursos apresentam um currículo precário, ou insuficiente, para formar professores de inglês e, ainda, subentende-se que o aluno que ingressa neste curso já tenha uma formação prévia, no mínimo básica, na dada língua estrangeira em que ele queira se graduar.

Como a escola não tem dado conta adequadamente da grade curricular quanto à disciplina língua inglesa, e sua devida importância, os alunos vêm recorrendo aos cursos livres que, muitas vezes, também não atendem às reais necessidades dos futuros professores ou de outros profissionais das mais diversas áreas de atuação.

Boa parte das escolas visa levar ao aluno o conhecimento e domínio de quatro habilidades lingüísticas que são a fala, a audição, a leitura e a escrita. Porém, somente o conhecimento das normas gramaticais não garante um bom aprendizado da segunda língua, se esta não estiver constantemente sendo empregada em contextos específicos. De acordo com o Parâmetro Curricular Nacional (PCN, 1997) além da competência gramatical, o estudante precisa possuir um bom domínio da competência sociolingüística, da competência discursiva e da competência estratégica, ou seja, é importante que o aluno não só saiba formar frases corretamente, como também saiba adequá-las em um determinado contexto. Ou seja, a comunicação passa a ter prioridades que vão além da simples repetição ou da gramática.

Os PCNs (1997) mostram, ainda, a necessidade de os professores terem uma boa formação e serem capazes de associar as ações educativas com as tecnologias, além de estabelecer vínculos entre a sociedade e a escola. Ou seja, o professor precisa ter uma visão interacional que lhe permita refletir sobre onde, como e com quem se dará a sua atuação, já que é importante levar em conta o contexto em que tanto ele quanto os alunos estão inseridos.

Gimeno (2002, p. 28), aponta como sendo as principais atitudes docentes:

1. assumir o ensino como mediação: aprendizagem ativa do aluno com a ajuda pedagógica do professor;
2. inserir a idéia de prática interdisciplinar, onde as disciplinas possam se interligar;
3. conhecer estratégias do 'ensinar a pensar' e do 'ensinar a aprender a aprender', potencializando a capacidade cognitiva dos alunos;
4. persistir para que o aluno busque uma perspectiva crítica dos conteúdos, contextualizando-os e buscando compreender suas ligações com a prática humana;
5. desenvolver capacidade comunicativa;
6. reconhecer o impacto das novas tecnologias de comunicação e informação;
7. atender à diversidade cultural respeitando as diferenças dentro da sala de aula;
8. investir na sua formação continuada;
9. integrar o exercício da docência a dimensão afetiva;
10. desenvolver comportamentos éticos que ajudem na orientação dos alunos quanto aos seus valores e atitudes diante da vida e nas relações humanas.

É claro que este não é um processo fácil, já que é preciso resgatar a profissionalidade do professor, bem como melhorar a qualidade da sua formação para que este profissional possa se adequar mais prontamente a todas estas mudanças.

Gimeno (2000, p. 28) aponta a importância da profissionalização docente quando diz:

... a profissionalidade pode ser percebida como a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a ela, que constituem o específico de ser professor.

Ou seja, a prática pedagógica é muito importante para a atuação do professor de inglês, pois só a teoria baseada em livros técnicos não supri as necessidades dos alunos. Conhecimentos técnicos e científicos são importantes, porém as experiências também devem ser levadas em conta. É preciso que desenvolva habilidades que lhe possibilite transformar a sala de aula em um espaço de construção de conhecimento, pois o docente não deve ser um mero transmissor de informações, deve ser um sujeito em constante reflexão sobre as ações dos seus alunos e sobre suas próprias ações.

Então surge a pergunta: quem está ensinando estes alunos, de que maneira e como o professor de língua inglesa está sendo formado ou preparado para ministrar aulas, seja no ensino fundamental, médio, superior ou em cursos livres?

Penso que este seja o ponto de partida para uma reflexão que contribua para uma melhor formação destes profissionais e, conseqüentemente, uma melhor

atuação dos mesmos em sala de aula, para que possam atender às necessidades reais dos seus alunos.

Num momento histórico marcado pelo avanço das tecnologias, é importante que o professor se atualize, adequando-se ao uso destes novos instrumentos de trabalho, pois vai formar alunos que, além de estarem inseridos nesse contexto de globalização, estão cada dia mais exigentes e interessados em aulas dinâmicas e que, principalmente, estejam relacionadas às suas realidades como profissionais.

Segundo Libâneo (2002, p. 08),

... formar cidadãos participantes em todas as instâncias da vida social contemporânea implica articular os objetivos convencionais da escola às exigências postas pela sociedade comunicacional, informática e globalizada: maior competência reflexiva, interação crítica com as mídias e multimídias, conjugação da escola com outros universos culturais, conhecimento e uso da informática, formação continuada (aprender a aprender), capacidade de diálogo e comunicação com os outros, reconhecimento das diferenças, solidariedade, qualidade de vida, preservação ambiental.

Ou seja, o professor precisa ser formado de modo a perceber esta realidade e de modo a trazê-la constantemente para a sala de aula.

Dentre os cursos oferecidos pelas universidades para a formação de professores está o curso de Letras que tem o intuito de formar profissionais que atuarão no ensino e pesquisa da Língua Portuguesa, dos idiomas estrangeiros, bem como de suas respectivas literaturas e culturas. De acordo com Biazzoto, 2004,

...o curso de letras só teve uma significativa expansão nas universidades por volta das décadas de 60 e 70 – período áureo do tecnicismo no Brasil – destinado, prioritariamente, à formação do profissional de ensino de língua portuguesa, línguas estrangeiras – principalmente as modernas, inglês e espanhol – e suas respectivas literaturas. (p. 22)

O curso era voltado a uma elite intelectual, pois exigia do candidato o conhecimento e a proficiência em uma outra língua. Ou seja, só seria aprovado o aluno que soubesse outro idioma e este se esforçava para ter um bom domínio da língua. Esta situação permaneceu até o início dos anos 1980 e começou a mudar a partir da década de 1990 quando, em virtude do aumento do número de instituições, ampliam-se as oportunidades de estudo e começa a haver uma maior aprovação de alunos pouco habilitados em outro idioma.

Nos últimos anos o curso está sendo aberto para profissionais que pretendem atuar em áreas afins como tradução, interpretação, revisão, edição, secretariado, entre outros.

Portanto, é importante saber se estes cursos estão dando conta de preparar adequadamente os professores de inglês para as atuais exigências do mercado de trabalho e também como tem se dado a formação inicial dos professores advindos destes cursos no paradigma atual.

Infelizmente, os professores ainda estão, basicamente, sendo formados para exercerem uma função de apenas transmitir conhecimentos, pois pouco se fala em mudanças ou em relações de ensino-aprendizagem que levem em conta professor e aluno atuando juntos na construção do conhecimento. Ou melhor, até se estuda estas relações, mas diante da realidade percebe-se que poucos são os docentes que realmente se engajam em fazer algo diferente e mais desafiador tanto para ele quanto para seus alunos. Porém, os professores devem estar cientes de que esta atitude não está mais sendo aceita por alguns alunos que exigem menos passividade e mais atividade por parte do professor.

Segundo Aquino & Mussi apud Biazoto (2004),

..... o professor se depara com uma 'clientela' que não mais corresponde às representações clássicas daquilo que se aprendeu a compreender e legitimar como características substantivas – registros, leituras, atenção – do alunado (p. 24)

Ou seja, todo o ambiente em sala de aula precisa ser reavaliado, reestruturado e negociado com os alunos.

O professor de inglês, assim como os professores de outras disciplinas, também tem um papel importante no que se refere à transformação das práticas sociais, políticas, culturais e históricas dos alunos e, sendo assim, deve ser formado para ser mais críticos, já que também pode contribuir na formação para a cidadania (Gimenez, 1998)

Elias (2003, p. 78) traz que de acordo com o PCN-LE a aprendizagem de uma segunda língua deve estar centrada no envolvimento discursivo² do aluno. Ou seja, o aprendizado de uma língua estrangeira deve envolver o aluno em pelo

² De acordo com os PCN-LE, entende-se esse engajamento discursivo pelo domínio da capacidade que possibilita as pessoas se comunicarem umas com as outras através do texto oral ou escrito.

menos uma habilidade comunicativa (ler, falar, escrever) que poderá ser desenvolvida mais tarde, quando necessário.

E o professor de inglês deve estar preocupado, também, com a sua formação continuada, pois só a graduação não basta para que ele se mantenha atualizado.

O motivo em realizar esta pesquisa partiu da minha própria experiência como professora de inglês particular e em centro de línguas. Tive contato com a língua inglesa, pela primeira vez, na 5ª série do Ensino Fundamental, de uma escola da rede particular (o equivalente ao 1º ano do antigo Ginásio) e desde aquela época sempre tive facilidade com a língua, inclusive dando monitoria na 7ª e 8ª séries para alunos que tinham mais dificuldades e que ficavam em recuperação. Por volta dos 13 anos, comecei a estudar em escola de línguas, já que o inglês oferecido pela escola não atendia mais às minhas necessidades e curiosidades (o currículo parecia ser sempre o mesmo da 5ª a 8ª série, apesar de se tratar de escola particular). E desde então não parei mais de estudar inglês e me formei em duas escolas de cursos livres. Mas parecia que ainda era pouco. Minha vontade mesmo era ir para o exterior para me aperfeiçoar, pois sentia (e ainda sinto) que tinha muito mais o que aprender, mas infelizmente ainda não tive esta oportunidade.

Depois de cursar Administração de Empresas e trabalhar na área financeira por alguns anos, foi só quando trabalhei como tradutora para uma revista esportiva que voltei a me interessar novamente por aprender mais sobre o inglês e, quem sabe, começar a atuar na área docente (já que não estava satisfeita dentro da área administrativa). Então busquei este algo a mais num curso de Letras.

Imaginei que seria formada adequadamente para ser professora de uma segunda língua. Porém acabei me frustrando um pouco ao me deparar com um curso que me apresentou um currículo muito escasso com relação às aulas de língua inglesa. Procurei, então, o apoio de uma professora particular para me dar um treinamento específico e, mesmo assim, lidar com a realidade não foi nada fácil. Foi, e ainda continua sendo, um pouco angustiante já que tive que aprender na prática, aos “trancos e barrancos”, errando e aprendendo a cada nova aula.

Busquei, ainda, uma especialização em Didática do Ensino Superior, onde o foco das discussões e das reflexões estava no sócio-construtivismo e em

como esta abordagem deve ser aplicada em sala de aula para que o professor cumpra o seu papel não de mero transmissor, mas de mediador e instigador, a fim de que possa formar cidadãos pensantes e participativos em todas as áreas da sua vida.

Porém, todos estes estudos fizeram aumentar ainda mais a minha angústia em saber como tem se dado a formação dos professores, pois até então, já graduada em duas faculdades nunca tinha visto a maravilhosa teoria sócio-construtivista que trata da interação, da reflexão e do pensamento crítico ser aplicada na prática. Ou seja, poucos foram os professores marcantes de que pude lembrar de terem trabalhado dentro deste contexto. Tive a impressão de que tudo não passava de um lindo discurso nunca aplicado na ação.

Assim, cheguei ao Mestrado ainda ansiando por novos conhecimentos e trazendo como objetivo desta pesquisa saber sobre a trajetória formativa de professores de inglês universitários (será que o curso de Letras foi suficiente ou buscaram outras alternativas dentro do processo formativo e profissional?), quais foram as principais dificuldades enfrentadas por eles no início da carreira docente e se os mesmos já as superaram ou não e como se deu este processo, além de se averiguar sobre seus conhecimentos sobre os métodos de ensino da língua inglesa e qual a sua importância para suas atuações.

Penso que a busca por estas respostas contribuíram para o meu próprio processo de crescimento pessoal e profissional, ou seja, todos os relatos foram de suma importância para que eu me posicionasse melhor diante das dificuldades e para que eu até assumisse uma nova postura como professora de inglês, além de terem aumentado ainda mais a minha vontade de continuar aprendendo sempre e de chegar à graduação, trabalhando como professora universitária, que é o meu objetivo principal hoje dentro da carreira docente.

A pesquisa é composta de três capítulos assim distribuídos: o primeiro capítulo traz um referencial histórico sobre o ensino da língua inglesa no Brasil, traz também uma abordagem sobre as LDB's, para se saber que mudanças estas trouxeram para a educação e uma análise da grade curricular de três instituições de ensino superior, onde trabalham os respectivos professores que foram entrevistados

nesta dissertação, a fim de que se pudesse perceber até que ponto estas grades foram suficientes ou não para garantir a boa formação destes profissionais.

O segundo capítulo traz um estudo sobre os principais métodos e abordagens do ensino de inglês, já que o conhecimento dos mesmos influencia na atuação do professor em sala de aula, bem como no material que usa, na metodologia que adota e na sua postura perante seus alunos. Cada método se baseia numa visão particular de aprendizagem da língua e cada qual traz consigo materiais e técnicas específicas. E a própria preocupação em se adotar um ou outro método, faz com que o professor de inglês também seja mais crítico e mais participativo.

O terceiro capítulo mostra um estudo comparativo realizado a partir de entrevistas semi-estruturadas que foram realizadas com três professores de inglês universitários, no intuito de saber sobre as trajetórias formativas e profissionais dos mesmos, se sofreram as mesmas aflições ou angústias – quer na formação inicial, quer no decorrer da carreira docente – e como estas foram superadas. Além disso, as entrevistas mostram quais métodos são utilizados por estes docentes e como a utilização dos mesmos influenciou e continua influenciando-os dentro da sala de aula.

As considerações finais trazem as reflexões e conclusões a respeito da pesquisa.

Segundo Elias (2003) a aprendizagem de uma segunda língua no processo educacional como um todo deve ir além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas. Deve contribuir, também, para a formação do indivíduo.

Isto mostra a importância de o professor de inglês ter uma visão mais ampla do seu campo de atuação, ou seja, estar ciente de que a sala de aula é um espaço de construção de conhecimento que envolve não só a sua atuação como também sua relação com os alunos, levando em conta suas realidades, crenças, valores bem como os acontecimentos histórico, social e político que estão sendo vivenciados naquele dado momento, pois somente um profissional engajado, crítico e reflexivo a respeito das ações de outros e de suas próprias ações, poderá contribuir para a formação de cidadãos também críticos e pensantes, aptos a atuarem e enfrentarem as mais diversas situações do dia-a-dia.

CAPÍTULO 1: O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

1. Breve histórico sobre o ensino do inglês no Brasil

Este capítulo inicia-se com uma breve retrospectiva histórica do ensino de inglês no Brasil, tendo como referência os estudos apresentados por Casimiro (2005) e Rodrigues (2004) entre outros.

Uma abordagem histórica sobre o ensino da Língua Inglesa no Brasil é importante para que se possa entender um pouco mais a respeito desta língua, de suas influências no país e de como ela vem sendo ministrada desde seu surgimento como disciplina escolar em 1838, até os dias de hoje. Alguns momentos são considerados de suma importância para a compreensão das atuais condições de produção do ensino de línguas no país – tanto a portuguesa, enquanto língua nacional, quanto as estrangeiras. Dentre eles podemos destacar a Expulsão dos Jesuítas em 1759, a Reforma Pombalina em 1765, a criação do Colégio Dom Pedro II em 1837, a Reforma de Campos em 1931, a Reforma de Capanema em 1942 e as LDB's de 1961 e de 1986.

Na Europa do séc. XV, o ensino elementar não se diferenciava do catecismo, pois entendia-se como ensino a instrução religiosa, bem como a instrução moral baseando a aprendizagem no ler, escrever e contar. Por outro lado, a cultura humanista (cultura das elites) estava baseada no aprendizado de línguas antigas como grego e latim que eram consideradas as educadoras da linguagem e, portanto, do pensamento.

Com relação ao ensino de línguas no modelo educacional dos jesuítas, com uma pedagogia clássica européia, era oferecido apenas o ensino do latim, visto como única língua culta. E a língua falada pela maioria da população e utilizada nos contatos entre os índios de diferentes tribos e os portugueses era a *língua geral*³, pois a população de índios e negros era superior à de europeus.

³ Segundo BORGES 2001:211 apud RODRIGUES, “a expressão *língua geral* refere-se ao processo lingüístico e étnico instaurado no Brasil pelo complexo catequético-colonizado, cujo emprego aponta para três acepções: a) em sentido genérico, diz respeito às línguas surgidas na América do Sul em consequência dos contatos entre agentes das frentes de colonização e os grupos indígenas; b) especificamente, designa as línguas, de base indígena, desenvolvidas e instituídas em São Paulo e na Amazônia, e faladas por uma população supraétnica; c) refere-se também à gramatização dessas línguas distas gerais”.

Com a Revolução Industrial na Inglaterra algumas mudanças ocorreram e dentre elas as leis que criaram a escola do Estado vieram juntas com as leis que suprimiram a aprendizagem corporativa e também a ordem dos jesuítas.

Desde sua chegada em 1549 até sua expulsão em 1759, os jesuítas exerceram uma poderosa influência externa na formação da sociedade brasileira, pois eles não apenas monopolizaram a instrução de todos os níveis como também constituíram os principais mentores intelectuais e espirituais da colônia. E durante sua estada no Brasil, o governo português nunca interveio nos seus planos de ensino.

Com a expulsão dos jesuítas e a ascensão do marquês de Pombal, foi criada a Capitania de São Paulo, em 1765, para uma melhora na política de implantação da agricultura de exportação na região. E então cresceu a lavoura latifundiária de cana-de-açúcar e junto veio o trabalho escravo. Porém os primeiros reflexos das mudanças só foram percebidos depois da independência em 1822.

No que diz respeito à educação, em 1757 o diretório de Marquês de Pombal tornou obrigatório o ensino do português nas escolas brasileiras e proibiu o ensino e o uso das línguas indígenas e da língua geral. Pode-se considerar, então, esta ação reguladora como decisiva na constituição da relação do brasileiro não apenas com a língua portuguesa, mas com *as línguas*, já que atuou como força excludente das mesmas.

O Método Mútuo seria introduzido no Brasil a partir de 1808, com a vinda da Corte portuguesa, e o intuito do mesmo era universalizar o ensino da leitura a todos junto ao ensino da escrita. No que diz respeito ao ensino de línguas, um fato significativo na relação entre a língua portuguesa, enquanto língua da colonização, e as demais línguas então faladas no Brasil, inclusive a língua geral, foi a vinda da família real portuguesa para o Rio de Janeiro. Houve um aumento no número de portugueses que passaram a viver no país, acompanhando a corte, e, conseqüentemente, a língua portuguesa passou a se desenvolver provocando uma diminuição considerável no uso da língua geral.

Esta imposição pombalina, bem como a influência da família real, fez com que a língua portuguesa, primeiramente vista como estrangeira, se tornasse a língua

nacional do país. Como pode-se lembrar, o português não era a língua que efetivamente se falava ou escrevia no Brasil pela população, constituída de índios, africanos e europeus, que aqui vivia, pois estes utilizavam a língua geral.

Assim tem-se que a intervenção de Pombal fez com que, naquele momento, o português de Portugal, que era uma língua estrangeira, se tornasse a língua oficial do Brasil.

No período colonial havia pouco interesse com a instrução e muito interesse com as riquezas materiais por parte de quem detinha o poder. Também caracterizou esta época a expansão comercial inglesa e a subordinação portuguesa à política da Inglaterra. Por muito tempo o francês, assim como o latim e o grego, foram muito valorizados, devido à forte influência da França sobre Portugal.

Com a vinda da Corte para o Rio de Janeiro algumas mudanças ocorreram no âmbito político, econômico, social e, conseqüentemente, no âmbito educacional que necessitou de uma nova organização, iniciando, assim, um conjunto de leis, decretos, regulamentos e reformas que passaram a validar o ensino da disciplina Língua Inglesa, além de outras. A educação popular começou a se modificar devido á uma maior preocupação da burguesia urbano-industrial em “educar para os desafios da industrialização. E este movimento foi notadamente influenciado por ideais ingleses e, posteriormente, americanos, e fortaleceram a atenção da sociedade em relação ao inglês” (conf. Ialago, 2007).

O ensino do inglês nas primeiras décadas do século XIX se justificou apenas pelo aumento do tráfego portuário com a abertura dos portos às ‘nações amigas’ e ao comércio inglês, devido ao estabelecimento da monarquia como sede aqui no Brasil. Foi só a partir da criação do Colégio Pedro II, em 1837, que começou a haver uma maior preocupação com o processo de ensino da língua inglesa no país.

Criação do Colégio Dom Pedro II (1837)

Pode-se afirmar que a criação do Colégio Dom Pedro II foi um dos pontos mais importantes do desenvolvimento do ensino de línguas modernas no Brasil, tendo em vista que foi através dele que as línguas estrangeiras entraram, pela primeira vez, no currículo oficial das escolas do país. Ela foi a primeira escola

pública de nível médio, que passou a ser modelo para as demais escolas secundárias com um currículo que se baseava no modelo europeu, de origem francesa, com ênfase na formação clássica.

Suas práticas pedagógicas deveriam não só influenciar a formação dos alunos, como ainda se adequar aos interesses do Estado e de setores da classe que detinha o poder. A criação desta escola seria também uma resposta à grande influência dos colégios estrangeiros no país. (conf. Casimiro, 2005)

Segundo Gonçalves, Pimenta apud Casimiro (2005, p. 32),

O Colégio Dom Pedro II adotou e manteve métodos de qualidade e, mais do que modelo de ensino para outras instituições, foi uma norma obrigatória para a abertura e a sobrevivência das instituições posteriores, pois as escolas estaduais e particulares deveriam ser equiparadas a este colégio, mediante exigências a serem cumpridas e fiscalizadas pelo sistema de inspeção federal.

Pode-se dizer, ainda, que foi um lócus responsável pela modificação da cultura da elite brasileira através da mudança de linguagem, introdução de novos conceitos e valores, comportamentos, costumes, sistematização de conhecimentos e, também, segundo Faria Filho (1996), “através da introdução de novas formas de perceber, conhecer e transformar o mundo, gerando o que se pode chamar de cultura escolar”.

Seus programas de ensino tornaram-se referência para as demais escolas secundárias, públicas e privadas, porém só houve uma mudança significativa no ensino escolar, a partir de 1931 com a Reforma Francisco Campos.

Reforma de Campos (1931)

Segundo Pimenta (1990) os decretos desta reforma dividiram o ensino secundário em dois ciclos: fundamental (que mais tarde se tornaria o ginásio) e complementar que tinha o intuito de preparar o aluno para futuras especializações profissionais.

Foi a partir da Reforma de Campos que o ensino da Língua Inglesa se consolidou como disciplina escolar e tinha como base instituir o Método Direto de ensino.

...a língua materna passa a ser proibida em sala de aula e a nova língua é o veículo de instrução. Esse método procede da teoria de que os estudantes devem ser ensinados, desde o princípio, a pensar na língua estrangeira pela associação de idéias e de objetos, diretamente com as palavras do próprio idioma em estudo. E a gramática deveria ser introduzida por meio de situações. (CASIMIRO, 2005, p. 64)

Seu principal objetivo é o desenvolvimento da comunicação oral e, portanto, seu intuito era que a Língua Inglesa fosse útil para facilitar as relações entre as nações, enfocando o aprimoramento da fala e da aprendizagem do diálogo, atendendo às necessidades da classe detentora do poder.

E a oficialização deste método expressou-se nos livros didáticos de inglês. Ainda segundo Casimiro (2005), até 1937 era o Colégio Pedro II que controlava os livros didáticos para o ensino secundário. Porém, a partir de 1938 esse controle passou a ser exercido pelo Ministério da Educação e Saúde.

A Reforma de Campos foi de suma importância para o desenvolvimento e aprimoramento do ensino secundário brasileiro, pois foi a partir dela que o ensino das línguas vivas foi reformulado, repensado e devidamente valorizado.

O Método Direto no ensino do inglês é utilizado ainda nos dias de hoje e contribui para que o aprendizado vá além da aquisição de habilidades de fala e escrita em uma segunda língua. Promove uma apreciação de valores e culturas diferentes e desenvolve a habilidade de entender o que as outras pessoas, de uma outra língua, diriam nas mais diversas situações do dia-a-dia.

Reforma de Capanema (1942)

Em 9 de abril de 1942, foi promulgada pelo Decreto nº 4.244, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, conhecida com Reforma Capanema, onde foram instituídos um primeiro ciclo denominado ginásial, com quatro anos de duração e um segundo ciclo, denominado colegial, que tinha a duração de três anos e que subdividia-se em Curso Clássico e Científico destinados a preparar intelectualmente as pessoas que não precisavam trabalhar desde cedo, para ingressarem nos cursos superiores .

No que diz respeito às línguas, o Latim e o Francês eram disciplinas obrigatórias no ginásio. No colegial Clássico o Latim era obrigatório nos três anos e

o Grego, o Francês e o Inglês eram matérias optativas. No curso Científico, o Francês e o Inglês aparecem nas duas primeiras séries.

Segundo Chagas apud Casimiro (2005, p. 75) as instruções criadas pela Portaria n 148, de 15 de fevereiro de 1943, especificam para os idiomas vivos estrangeiros, três tipos de objetivos:

... instrumentais (ler, escrever, compreender o idioma oral e falar), educativos (“contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão”) e finalmente culturais: ministrar ao educando o ‘conhecimento da civilização estrangeira’ e a ‘capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos, inculcando-lhe noções da própria unidade do espírito humano.

O sistema de ensino proposto em 1942 por essa reforma existiu até 1961 quando, depois de 13 anos de tramitação, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1961).

2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDB 4024/61

Carneiro (1998), afirma que a primeira LDB, Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, foi publicada pelo presidente João Goulart e teve uma trajetória bastante longa, que vai desde a chegada do texto à Câmara Federal em 1948, com o início dos debates em 1957, até a sua aprovação em 1961. Segundo ele: “ a lei 4024/61 conseguiu flexibilizar a estrutura do ensino, possibilitando o acesso ao ensino superior, independentemente do tipo de curso que o aluno tivesse feito anteriormente.(p. 22)”

Pimenta (1990) cita que pela primeira vez na história da educação brasileira, uma só lei passou a versar sobre todos os níveis de ensino, além de abranger todo o território nacional.

A nova lei daria continuidade ao processo de integração do sistema de ensino do país que já tinha sido iniciado com a Reforma Francisco de Campos e continuado por Capanema com as Leis Orgânicas de Ensino, mantendo a estrutura do ensino já implantada: Ensino Primário (com duração de quatro anos), Ensino Médio (dividido em ginásio, com duração de quatro anos, e colegial, com três anos).

O colegial compreendia o ensino secundário e o ensino técnico, além do Ensino Superior, que manteve as mesmas características.

Aos estabelecimentos de ensino foi permitido incluir disciplinas optativas e foram determinadas disciplinas obrigatórias (até cinco, estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação), para o Ensino Médio.

De acordo com Cartolano (1985), a Lei 4.024/61 perdurou em um período de grande contenção política e econômica que se sucedeu ao golpe político de 1964, no qual o país vivia a emergência de um novo modelo econômico apoiado pelas empresas internacionais.

Os Estados Unidos da América passaram a intervir na educação nacional, visando estreitar laços de cooperação com países em desenvolvimento, entre eles o Brasil.

Nessa época, firmaram-se acordos do MEC e seus órgãos com a USAID- Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional, visando a cooperação econômico-financeira para a organização e desenvolvimento do sistema educacional. A ajuda externa vinha através de programas que foram implantados sem nenhuma análise por parte dos educadores brasileiros. A sua presença se fez desde a organização do sistema educacional até as propostas dos currículos dos diversos níveis de ensino, implantando as visões tecnicistas no contexto da educação brasileira.

Em suma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 trouxe uma oportunidade para que o país pudesse organizar formalmente seu sistema de ensino.

Apesar de o inglês ter se fortalecido durante transações comerciais e científicas, na LDB de 1961 esta disciplina não estava entre as obrigatórias. Era apenas uma disciplina recomendada, o que significava que as línguas poderiam, de acordo com os Conselhos Estaduais de Educação, constar ou não do currículo escolar. (conf. Rodrigues, 2004)

Lei Orgânica 5.692/71

Segundo Pimenta (1990) a Lei 5.692/71 veio estabelecer os objetivos do ensino, dos seus graus, das suas 'matérias'⁴, os mínimos de dias letivos, de carga horária anual e por cursos, normas para o financiamento da educação e para formação do pessoal docente.

Brejon (1982, p. 125) define assim o vocábulo 'matéria':

Todo campo de conhecimentos, fixados ou relacionados pelos Conselhos de Educação, e em casos acrescentados pela escola, antes da sua reapresentação nos currículos plenos, sob a forma didaticamente assimilável de atividades, áreas de estudos ou disciplinas.

A lei não determina listas de matérias, porém abre amplas possibilidades de escolhas, e atribui o direito de optar ao estabelecimento, bem como de planejar o desenvolvimento de sua opção. Além disso, a nova legislação também não indica métodos ou técnicas didáticas, nem mesmo qualquer pormenor a respeito dos conteúdos das disciplinas, áreas de estudo ou atividades. Cabe ao professor tomar decisões quanto às estratégias e táticas que serão utilizadas no desenvolvimento de seus programas.

Brejon (1982, p. 131) explicita ainda que,

... o ensino das matérias deve sempre estar voltado para o desenvolvimento, no aluno, das capacidades de observação, criação, reflexão, discriminação de valores, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação, encaradas como objetivo geral do processo educativo.

E esta nova maneira de obter a formação de atitudes e capacidades que atinjam o campo intelectual, moral e social, faz com que o aluno adquira novas formas de pensar, refletir, agir e decidir.

No caso das atividades de Comunicação e Expressão, fica acentuada a importância da linguagem falada, como forma natural de comportamento.

⁴ Foram instituídos o conteúdo comum e o diversificado que, mesmo reunidos, ainda não constituem propriamente o currículo e sim a matéria prima a ser trabalhada no que chamamos 'currículo pleno' de cada estabelecimento, um por grau de ensino, daí o emprego da palavra 'matéria' nesta fase. (BREJON, 1982, p. 124)

Com a criação da lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, as línguas estrangeiras recuperaram sua obrigatoriedade, com importantes mudanças no aspecto que ocupa nossa atenção: a língua a ser ensinada continua sendo de escolha da comunidade (usualmente esta escolha recai sobre a língua inglesa), mas a obrigatoriedade de ensino de línguas estrangeiras modernas passa a existir para o segundo grau (último estágio educacional anterior ao superior).

LDB 9394/96

A nova lei que entrou em vigor em 20 de dezembro de 1996, destaca a necessidade do desenvolvimento do educando, bem como seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (conf. Elias, 2003)

Trouxe consigo a obrigatoriedade de uma segunda língua moderna, que será escolhida pela instituição de ensino. De acordo com o texto da LDB 9394/96,

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

O texto traz ainda,

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

Vários fatores históricos contribuíram para a implantação da disciplina Língua Inglesa no Brasil e o Colégio Pedro II teve importância fundamental para a difusão da mesma. A língua Inglesa sempre existiu, mesmo antes de se tornar uma necessidade aos brasileiros. Ela desempenhou importante papel na nossa sociedade, não só no que diz respeito à formação, mas também na sua influência cultural, mais notadamente a partir de 1930, com a reforma de Campos até 1960

com a criação da LDB. Ela tornou-se disciplina indispensável tanto no âmbito educacional quanto no profissional, pois o inglês é exigido em quase todos os setores do mercado de trabalho.

No entanto, os professores têm sido mal formados para atender às necessidades reais de seus alunos, pois não basta apenas ensinar a pronúncia ou a gramática. É preciso trazer a língua para a realidade, para situações do dia-a-dia, para que o aluno possa enfrentar e superar as mais diversas dificuldades dentro de seu ambiente de trabalho. Por isso o Método Direto ainda é utilizado, porém difícil de ser aplicado justamente pela precariedade e, muitas vezes, pela falta de vontade dos professores que além de mal formados, são também mal remunerados, o que os leva a não quererem se engajar em projetos desafiadores.

Segundo Jalago (2007), de acordo com os resultados reunidos num documento publicado em 1996, pela UNESCO, intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*,

... a educação precisa lidar com o desafio de oferecer formação profissional num contexto em que não se podem prever quais serão as demandas futuras. [...] O desafio atual para a formação profissional é muito mais amplo e sofisticado, parte do qual se refere ao desenvolvimento de competências como *comunicação*, trabalho em equipe e criatividade, habilidades que tornem os futuros profissionais aptos a enfrentar situações diversas e trabalhar em diferentes contextos. (p. 02)

Porém, verifica-se que o tradicionalismo no ensino da língua inglesa continua muito presente, como pode ser visto em um trecho dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, de 1998:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e ao livro didático, etc) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LES no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes.

Tanto nas escolas como nas universidades o inglês continua sendo ministrado de uma forma mecânica, repetitiva, voltado somente para as questões gramaticais e para o vocabulário ensinado fora de um contexto, o que tem tornado a relação ensino-aprendizagem da língua pouco instigante e motivador.

3. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras

De acordo com o Parecer de nº CNE/CES 492/2001, aprovado em 03/04/2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras mostram que novos desafios são lançados a cada dia à educação superior, pois muitas transformações vêm ocorrendo na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições do exercício profissional o que exige evoluções na escola, na universidade e, conseqüentemente, na formação do professor. Portanto, a universidade deve ser vista como um espaço de cultura e imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a.

Segundo Elias (2003), o presente Parecer não estabelece um currículo mínimo ou obrigatório para o curso, porém ressalta que este deve ser constituído não só pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como também pelos objetivos que visa alcançar.

De acordo com o documento, os formandos devem ser interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, devem ter o domínio do uso da língua que seja objeto de seu estudo, em termos de estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de serem capazes de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazerem uso das novas tecnologias e de compreenderem sua formação profissional como um processo contínuo, autônomo e permanente.

No que diz respeito às competências e habilidades do graduado em Letras, diz o Parecer:

O curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades: - domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos; - reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; - visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional; - preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho; - percepção de diferentes contextos interculturais; - utilização dos recursos de informática; - domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; - domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

Os cursos devem ainda incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas das atividades acadêmicas do Bacharelado e da Licenciatura e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado. O Bacharelado é composto por disciplinas relacionadas à ciência da linguagem, além do aprendizado das línguas estrangeiras e suas respectivas literaturas. A Licenciatura é composta por disciplinas que visam a formação e a habilitação do profissional da área de Letras para atuar no Ensino Fundamental e Médio. Entre estas disciplinas estão: Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Didática, além daquelas voltadas para a parte prática da formação dos futuros docentes, como, por exemplo, Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira e o Estágio Supervisionado, que são ministradas no final do curso.

Os cursos de Licenciatura deverão também ser orientados pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de Nível Superior que observam a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor.

Quando se fala em formação de professores uma das questões mais importantes está relacionada ao problema da dicotomia entre teoria e prática. Segundo Elias (2003), no art. 12º, deste documento, os parágrafos 1, 2 e 3 tratam:

- 1º - a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso;
- 2º - a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor;
- 3º - no interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Ainda no que diz respeito ao Estágio Supervisionado, o Parecer CNE/CP 9/200, p. 18, considera

... completamente inadequado que a ida dos professores às escolas aconteça somente na etapa final de sua formação, pois isso não possibilita que haja tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões do trabalho do professor, nem permite um processo progressivo de aprendizado. (BIAZZOTO, 2004, p. 26)

Em algumas instituições de ensino superior, é possível, no curso de Letras, fazer a Licenciatura e depois o Bacharelado que, normalmente é na área de Tradução⁵.

Portanto a formação do docente de Letras deve ser orientada por situações de ensino e aprendizagem que levem em conta teoria e prática e que torne o professor apto a se inserir na realidade dos alunos, trocando experiências com os mesmos, pois é a partir da história, da troca, da aquisição de uma nova cultura e da percepção das diferenças entre as pessoas que vai se desenvolvendo a capacidade de se tornar um cidadão crítico, pensante e com potencial para se posicionar não só no mercado de trabalho, mas na vida.

4. Análise das grades curriculares de instituições de ensino superior, no que diz respeito ao ensino da língua inglesa

Serão analisadas três grades curriculares (anexos 1, 2 e 3) de três instituições de ensino superior, onde trabalham os respectivos professores de inglês que foram entrevistados nesta pesquisa (a análise das entrevistas encontra-se no capítulo 3), no intuito de se saber se as mesmas estão de acordo com aquilo que o aluno que ingressa num curso de Letras espera para conseguir uma formação que lhe permita ingressar no mercado de trabalho com confiança e vontade e se estão atuando de acordo com as Diretrizes e Parâmetros Curriculares vistos anteriormente.

As instituições escolhidas foram Uniderp (Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal), em Campo Grande, Umesp (Universidade Metodista de São Paulo) e Uni FMU (Faculdades Metropolitanas Unidas) também em São Paulo.

A escolha por entrevistar professores que trabalham nestas universidades se justifica, primeiro pela facilidade no contato com alguns professores da Uniderp, além de achar interessante trabalhar com uma universidade fora de São Paulo. Em segundo lugar, a UniFMU foi a instituição onde me graduei no curso de Letras e a Metodista é a instituição em que estou realizando minha pesquisa de Mestrado.

⁵ Os três professores entrevistados nesta pesquisa têm graduação em Letras – Tradutor Intérprete.

Portanto, consideramos relevante incluir lugares e até professores que fizeram parte, de um modo ou de outro, do meu próprio processo formativo.

A primeira grade curricular faz parte do curso de Letras da UNIDERP – Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal, uma universidade situada na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

Verifica-se que nos três primeiros semestres a carga horária para a disciplina Língua Inglesa é de 4 horas semanais e que a partir do 4º semestre esta carga horária cai para 2 horas semanais. Porém, duas disciplinas foram inclusas na grade (Métodos e Abordagens de Ensino – Língua Inglesa e Desenvolvimento de Compreensão Textual de Língua Inglesa) com mais 2 horas semanais cada uma e que, de alguma forma, parecem contribuir para o aprimoramento da língua. Porém estas duas disciplinas são ministradas totalmente à distância, o que gera novas dúvidas a respeito de saber se estão sendo suficientes ou não para uma boa formação do professor de inglês.

Conforme relato da própria professora entrevistada que se graduou e agora leciona nesta instituição, apesar desta grade ter sofrido algumas alterações desde que ela se formou, a mesma continua não atendendo às reais necessidades dos alunos em aprender a língua. Ela pensa que teve uma má formação no que diz respeito a esta disciplina, pois os próprios professores eram mal preparados e a carga horária da mesma era insuficiente (e continua sendo). Portanto, foi a complementação nos estudos que lhe deu uma base maior e uma melhor preparação para atuar na carreira docente e por isso ela, agora, também incentiva seus alunos a buscarem uma complementação através de outros cursos que a própria universidade oferece.

A segunda grade analisada foi a da UMESP – Universidade Metodista de São Paulo. Esta grade apresenta dois semestres a menos, do que a grade da instituição anterior, pois não inclui o curso de Bacharelado em Tradução, como faz a UNIDERP. Porém o ensino da língua inglesa parece estar sendo ministrado com mais profundidade, já que, de acordo com a mesma, o idioma está sendo estudado em seus vários aspectos: fundamentos, fonética e fonologia, morfossintaxe, aspectos semânticos, pragmáticos e estilísticos, além da prática do inglês instrumental e dos métodos e práticas orais.

E assim, como exigido nas Diretrizes Curriculares, o curso se preocupa com a questão teoria e prática propondo um trabalho articulado para uma melhor formação do futuro docente. De acordo com o docente que atua nesta instituição o ensino da língua inglesa prepara o profissional para atuar no ensino fundamental e médio, porém, não deixa de ressaltar, também, a importância do mesmo complementar seus estudos para uma melhor atuação em sala de aula.

A terceira grade, do curso de Letras da UniFMU, está sendo reformulada e, portanto, foi apresentada uma grade que ainda não é a definitiva. De acordo com a mesma desde o primeiro semestre a disciplina Língua Inglesa já está sendo ministrada em sua base instrumental e com laboratórios de inglês. No final do curso esta instituição também aprofunda mais na disciplina pois, assim como na UMESP, também trabalha outros aspectos da língua como fonética, fonologia e prática oral e pedagógica da língua inglesa.

Em se tratando da minha própria experiência como ex-aluna, graduada nesta instituição em 2003, pude perceber, através desta pesquisa, que não houve muitas alterações na grade curricular da mesma, entre a minha formação e hoje. Lembro da minha frustração com a carga horária de poucas aulas semanais e, na minha avaliação, o ensino era fraco e ministrado por professores mal preparados, com pouca fluência, que baseavam suas aulas somente na gramática, no vocabulário, na repetição, tornando as aulas monótonas, deixando os alunos dispersivos e pouco interessados na disciplina Língua Inglesa que, ao meu ver, deveria ser considerada uma das mais importantes dentro da grade, pois estes alunos desmotivados serão os futuros professores de inglês, também desinteressados e pouco engajados em trazer uma relação de ensino-aprendizagem de uma segunda língua que realmente mostre a importância da mesma, tanto dentro de sua atividade profissional como em todas as situações do seu dia a dia.

Pode-se perceber, então, que as três universidades não apresentam muitas diferenças com relação às suas grades e que o inglês ainda continua sendo ministrado de uma maneira pouco motivadora e mais mecânica, fora de um contexto real, com atividades de repetição e de gramática que não melhoram e não permitem o avanço dos alunos dentro desta disciplina.

Portanto é importante que as universidades dêem mais valor ao ensino da língua inglesa, principalmente dentro dos cursos de formação de professores, motivando mais os alunos, trazendo a disciplina para a realidade dos mesmos no intuito de torná-la algo mais interessante e instigador e para que, nas escolas, estes professores possam atuar com mais vontade, apesar de terem, muitas vezes, que seguir uma grade que, também, não os permitem ir muito além.

O próximo capítulo traz um referencial sobre os métodos e abordagens de ensino da Língua Inglesa. Pelo que se pôde perceber e pelo próprio relato dos professores entrevistados, as três grades aqui apresentadas possuem disciplinas que tratam desta questão, seja durante as aulas de prática ou nas próprias aulas de inglês, mas de um modo um pouco superficial. Apenas a grade da Uniderp tem uma disciplina que está diretamente relacionada a este assunto.

Eu, particularmente, tive um conhecimento parcial destes métodos e abordagens durante a minha graduação e pós-graduação. E, portanto, o capítulo 2 se faz importante para ampliar este conhecimento e para que se possa, posteriormente, fazer uma análise sobre se os mesmos ainda estão sendo utilizados pelos professores de inglês e se o estudo deles é importante ou não para a formação destes docentes.

CAPÍTULO 2: MÉTODOS E ABORDAGENS DO ENSINO DE INGLÊS

Antes de estudar os métodos do ensino de inglês, faz-se importante uma breve análise sobre as principais perguntas e teorias que norteiam o aprendizado de uma segunda língua.

Para Lightbown (2001), algumas questões são essenciais quando se trata de aprender uma segunda língua. É preciso que se leve em conta tanto as características pessoais do aluno, quanto as condições em que se dá este aprendizado.

No que diz respeito às características do aprendiz tem-se que, independente de idade, é possível que o aluno já tenha conhecimento de alguma outra língua. É claro que alunos mais novos (crianças) podem não ter as mesmas facilidades ou os mesmos conhecimentos de um adulto e, portanto, não têm a mesma maturidade cognitiva e metalingüística, ou seja, embora venham a desenvolver essas características, ainda têm dificuldades quanto à resolução de problemas relacionados à memorização, bem como quanto à definição de sons, palavras e entendimento das regras gramaticais.

Ainda com relação às características do aprendiz, pergunta-se qual é o seu conhecimento de mundo, pois a partir desse conhecimento poderá entender melhor o seu interlocutor e qual a mensagem que este está querendo transmitir.

No que tange às condições do aprendizado, permite-se que os alunos mais novos não participem ativamente da aula enquanto não se sentirem mais preparados para falar. Já os adultos, normalmente são forçados a interagir e a falar mais.

Outra questão está relacionada ao tempo disponível para se realizar este aprendizado e ao feedback com relação aos erros de gramática, de pronúncia ou de significado das palavras, além de se querer saber sobre a capacidade de cada aluno compreender e interagir com uma língua em constante transformação.

1. Teorias que contribuem para o aprendizado da segunda língua

Algumas teorias explicam os mecanismos de aprendizado mais comuns para estes alunos que buscam conhecer outra língua.

Behaviorismo

De acordo com esta teoria o aprendizado se dá pela imitação e pelo constante feedback dado ao aluno quando este obtém sucesso durante este processo. Segundo os behavioristas, os aprendizes recebem as informações e fazem associações entre as palavras e objetos ou eventos que estão sendo aprendidos e estas associações vão se fortalecendo à medida que as experiências vão se repetindo.

Como o desenvolvimento da segunda língua se dá pela repetição de hábitos, estes, que já foram formados na língua de origem, interferem na aquisição de novos hábitos para o aprendizado desta segunda língua. Assim, entende-se que o aprendiz terá mais facilidade em aprender outra língua quando esta apresenta similaridade com a sua própria. Ou seja, a língua mãe influencia o aprendizado da chamada língua alvo (ou segunda língua).

Porém isto não quer dizer que, mesmo os aprendizes adultos que estão começando a aprender, não cometam erros gramaticais similares aos de sua língua. Por exemplo, é comum encontrar formulações de frases que crianças fariam: ‘no understanding’⁶, ou ‘Yesterday I meet my teacher’⁷.

Por isso, o behaviorismo tem sido visto como uma teoria incompleta para o aprendizado de uma segunda língua, porque não se trata apenas de transferir hábitos já adquiridos de uma língua para outra, mas de saber identificar quais são os pontos de similaridade, saber evidenciar algumas características especiais e, ainda, refletir (embora esta reflexão não seja consciente) se as mesmas podem ser utilizadas da mesma maneira na língua alvo.

Inatismo (ou Universal Grammar - UG)

De acordo com o lingüista Noam Chomsky (1997), a linguagem se desenvolve biologicamente, assim como outras funções do nosso organismo. Desse modo, acredita que é o ambiente que contribui para o aprendizado de uma segunda

⁶ A expressão ‘no understanding’ poderia ser traduzida como ‘ não entendi’.

⁷ A frase ‘yesterday I meet my teacher’ poderia ser traduzida como ‘ ontem eu encontro minha professora’.

língua, mais do que a repetição e a formação de hábitos defendida pelos behavioristas.

Segundo ele, as crianças nascem com uma habilidade especial (a que ele se referia como Language Acquisition Device – LAD - mecanismo de aquisição da língua) de descobrirem por elas mesmas as regras da língua. Este mecanismo funcionaria como uma ‘caixa preta’ que está no cérebro e que contém todos os princípios que são universais a todas as línguas. Assim, as crianças acessam algumas amostras desta ‘caixa’ e ativam o processo de aquisição e, conseqüentemente, de aprendizagem unindo o conhecimento inato com as bases gramaticais da outra língua. Hoje, este termo foi substituído pelo termo Universal Grammar (UG), que consiste numa junção de princípios comuns a todas as línguas. Outros linguistas que trabalham com esta teoria pensam que é a Universal Grammar que oferece a melhor perspectiva para se entender a aquisição de uma segunda língua.

No entanto, Lenneberg (1967), observou que esta habilidade para desenvolver conhecimentos e comportamentos dentro de qualquer ambiente não se prolonga indefinidamente. Argumenta que este mecanismo de aquisição de uma segunda língua assim como outras funções biológicas, só funciona se estimulado no tempo certo, ou seja, dentro do que chamam de ‘critical period’⁸.

Embora alguns acreditem que a UG desempenha um papel importante na aquisição da segunda língua, nem todos concordam em como a mesma trabalha o desenvolvimento desta língua. Uns pensam que, mesmo que os alunos comecem a aprender outra língua, depois deste período e mesmo que alguns não consigam atingir os resultados esperados, há um problema lógico dentro deste processo, ou seja, o aprendiz sabe mais sobre a língua do que poderia ter aprendido razoavelmente se tivesse que depender totalmente das informações a que está exposto. Deduzem que a UG deve estar disponível aos aprendizes da segunda língua bem como aos aprendizes da língua mãe.

Outros pesquisadores que trabalham com esta teoria argumentam que tanto as crianças quanto os adultos, aprendizes de uma segunda língua, não se

⁸ Este período de tempo específico e limitado para a aquisição de uma segunda língua é chamado de Critical Period Hypothesis (CPH) – Hipótese do Período Crítico

beneficiam com a correção de erros e nem com informações metalingüísticas, considerando estes dois pontos como superficiais para o conhecimento da nova língua. Sugerem que a estes alunos sejam dadas informações claras sobre o que não faz parte da gramática.

Há ainda estudiosos desta teoria que se interessam pela competência e pelo conhecimento dos alunos avançados mais do que pelos alunos em estágio inicial de aprendizado. Estes argumentam que diferentes teorias são utilizadas para explicar a performance lingüística dos iniciantes, ou seja, de que modo fazem uso da segunda língua e que uma teoria como esta (UG) é necessária para explicar a complexidade que este conhecimento traz. Ou seja, o simples conhecimento da gramática não é suficiente se o aluno não souber aplicá-la na prática.

Stephen Krashen (1982) desenvolveu, dentro da proposta do Inatismo, o chamado 'monitor model'⁹ que trabalha com cinco hipóteses: the acquisition-learning hypothesis (hipótese da aquisição/aprendizado), the monitor hypothesis (hipótese do monitor), the natural order hypothesis (hipótese da ordem natural), the input hypothesis (hipótese da entrada) e the affective filter hypothesis (a hipótese do filtro afetivo).

- The acquisition-learning hypothesis (Hipótese da Aquisição/Aprendizagem)

De acordo com Krashen (1987), é preciso destacar as diferenças entre aquisição e aprendizado. A aquisição se dá de forma inconsciente, por meio de um conhecimento implícito, ou seja, o modo como as crianças aprendem a língua materna. Os outros aspectos da língua como a gramática, o vocabulário, a fonética deverão ser desenvolvidos nas situações do dia-a-dia, durante a comunicação do aprendiz. Segundo ele (1987, p. 23), 'a acquisition requires meaningful in the target language – natural communication – in which speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding'¹⁰.

⁹ Monitor Model - Modelo Monitor (tradução minha)

¹⁰ A aquisição exige uma interação significativa na língua alvo – comunicação natural – onde os falantes não estão preocupados somente com a forma de se expressar mas com as mensagens que estão exprimindo e entendendo. (tradução minha)

Já a aprendizagem está relacionada ao ensino formal e consciente da língua. Segundo Biazoto (2004, p. 29),

.... o ensino cumulativo e progressivo é voltado para a forma escrita da língua, mais exatamente, centrado principalmente na estrutura e nas regras do idioma, tendo como pressuposto que o conhecimento do funcionamento da língua dá ao aprendiz a capacidade de se expressar na língua-alvo.

Ainda para Krashen (1987) a aquisição se faz muito mais importante do que a aprendizagem, já que somente através dela é que se pode conseguir uma comunicação fluente e natural. Ou seja, muitos falantes de uma segunda língua têm uma boa fluência, sem necessariamente, terem aprendido nenhuma regra gramatical, enquanto que outros, apesar de saberem todas as regras formais da língua não conseguem aplicá-las, pois focam a atenção mais 'no que' querem dizer do que no 'como' irão dizer.

- The monitor hypothesis (Hipótese do Monitor)

Krashen argumenta que esta hipótese é mais usada no processo de aprendizagem do que no processo de aquisição da segunda língua, ou seja, a aquisição é responsável pela fluência e pela intuição sobre o que está certo ou errado. Já a aprendizagem funciona apenas como um monitor, fazendo algumas alterações naquilo que o sistema de aquisição já produziu. Mais ainda, ele especifica que os aprendizes usam este monitor quando estão focados em fazer ou falar do modo correto e não exatamente no que eles têm que dizer. Buscam na memória as regras que eles já sabem para poderem aplicá-las, por isso, a escrita é mais utilizada nesta hipótese, já que permite que se tenha mais tempo para pesquisar as regras. Porém estas, dentro da sua concepção, somente ajudam o falante a complementar o conhecimento que já foi adquirido e, portanto, o foco no ensino de uma segunda língua deveria estar em se criar condições de uma melhor aquisição de conhecimentos, mais do que na aprendizagem dos mesmos.

- The natural order hypothesis (Hipótese da Ordem Natural)

Ao contrário da intuição, as regras que são fáceis de serem colocadas e portanto, aprendidas, não são, necessariamente, as primeiras a serem adquiridas.

Por exemplo, a regra de se adicionar o 's' na terceira pessoa do singular é fácil de ser aprendida, porém muitos falantes, até mesmo de níveis avançados, não aplicam a mesma durante uma conversa. Assim, chega-se a conclusão de que a 'ordem natural' independe da ordem em que estas regras são aprendidas durante as aulas.

- The input hypothesis (Hipótese da Entrada)

Segundo Krashen, a aquisição de uma segunda língua só se dá mediante a exposição a um conjunto de informações compreensíveis e tanto a compreensão quanto a aquisição só irão ocorrer se dentro deste conjunto de informações estiverem as formas e as estruturas que atingem o nível de competência atual do aprendiz na língua.

Para o pesquisador, estas informações de entrada são a fonte para a aquisição dos conhecimentos.

- The affective filter hypothesis (Hipótese do Filtro Afetivo)

Esta hipótese está relacionada ao estado emocional do aprendiz, ou seja, às suas motivações, necessidades e atitudes. Dependendo da sua disposição o filtro irá limitar aquilo que é percebido e aquilo que é adquirido, ou seja, se o aprendiz estiver tenso, nervoso, chateado ou muito ansioso, não conseguirá filtrar as informações e, conseqüentemente, inviabilizará o processo de aquisição da segunda língua.

Por esta hipótese fica mais fácil de o professor entender porque uns alunos parecem ter mais facilidades do que outros, dentro das mesmas condições de ensino.

Segundo Lightbown (2001) as idéias de Krashen têm grande influência na abordagem comunicativa do ensino de inglês (esta abordagem será melhor estudada mais para frente), já que a mesma trabalha mais com a intuição e a interação do que com o aprendizado de regras. Porém, argumenta que outras pesquisas apontam a importância em se trabalhar também as formas da língua, inclusive dentro desta abordagem.

Processamento de Informações (Information Processing)

Psicólogos que trabalham com este modelo de processamento de informações tendem a ver a aquisição de uma segunda língua como um sistema de construção do conhecimento que é automático na fala e na compreensão.

Primeiramente, os alunos prestam mais atenção naquilo que estão tentando entender ou produzir. E não se pode deixar de lembrar que há um limite na quantidade de informações que o ser humano pode captar dentro de um determinado espaço de tempo. Desse modo, alunos de nível básico irão se ater mais aos significados das palavras do que às regras gramaticais.

Com a prática, passam a usar parte do conhecimento com mais facilidade e desenvoltura. Quanto maior a prática¹¹, mais vão acessando o espaço de processamento mental, que é uma fonte de informações que vai se tornando acessível automaticamente.

Para Schmidt (1990) não há diferença entre aquisição e aprendizado. Para ele, tudo que se aprende sobre outra língua foi primeiro 'percebido' conscientemente.

Conexão (Connectionism)

Os estudiosos desta teoria, ao contrário do que diz o inatismo, não acreditam na hipótese da existência de um módulo neurológico que ajuda na aquisição de uma segunda língua. Assim como a maioria dos psicólogos cognitivistas, atribuem grande importância ao papel do ambiente, mais do que qualquer conhecimento inato do aprendiz.

Enquanto no inatismo a língua que está armazenada é vista como um 'gatilho', ou seja, como algo que vai ativar o conhecimento inato, para os conexãoistas as informações armazenadas representam a fonte principal do conhecimento lingüístico. Quanto mais os aprendizes vão ouvindo a língua sendo usada em determinadas situações e em determinados contextos, mais eles desenvolvem uma conexão mental e neurológica entre os elementos lingüísticos

¹¹ Neste contexto a prática não é vista como algo mecânico e sim envolve o esforço do aprendiz.

aprendidos. Assim, o aprendiz vai ativando estes elementos a partir de outros ocorridos dentro destas situações e estas conexões vão se tornando mais fortes, ou mais fracas à medida que vão sendo mais ou menos experienciadas. Ou seja, é provável que o aluno aprenda a segunda língua não somente pelas regras, mas principalmente por ter ouvido a mesma sendo aplicada dentro das situações.

Interacionismo (Interactionism)

Alguns estudiosos da teoria interacionista argumentam que a maior parte da aquisição de uma segunda língua acontece mediante uma interação dentro de determinadas situações de comunicação oral. Acreditam que deve se levar em conta a importância das informações que já estão armazenadas para que ocorra o aprendizado. Porém, se preocupam em como estas informações se tornam compreensíveis e, para eles, isso somente acontece mediante a interação e a conversa com outros falantes mais avançados. Quando isso ocorre, por exemplo, entre falantes nativos e não nativos, o ambiente se modifica e é aí que se dá o aprendizado. Ou seja, os níveis de conhecimentos lingüísticos vão aumentando à medida que os alunos menos avançados vão interagindo com outros mais avançados.

A interação modificada se faz, portanto, necessária para a aquisição de uma segunda língua já que torna as informações armazenadas compreensíveis e a partir da compreensão se dá a aquisição.

Algumas considerações

Em resumo, todas estas teorias trabalham com a mente humana e, portanto, mostram apenas evidências e não uma realidade visível. A teoria behaviorista foi baseada em estudos feitos com animais. As pesquisas relacionadas às teorias de processamento de informações e da conexão envolvem simulações de computador. Já os nativistas, ao contrário, evidenciam seus estudos na complexidade do conhecimento de um falante proficiente e na intuição do aprendiz sobre a língua. E para o interacionismo modificar o ambiente em que ocorre a interação entre falantes de níveis diferentes, ajuda-os a terem novos conhecimentos, já que aqueles que sabem menos têm o apoio de um outro interlocutor mais avançado.

A aquisição de uma segunda língua é um processo complexo e todas as teorias são importantes na medida em que trazem alguma contribuição e fazem pensar o mesmo de formas diferentes.

2. Métodos e abordagens do ensino de inglês

Um estudo sobre os métodos e abordagens do ensino da língua inglesa se faz importante quando se trata da formação do professor de inglês, já que será a partir do conhecimento dos mesmos que o docente poderá se posicionar no sentido de buscar um melhor aproveitamento da sua aula, tentando fazer com que as relações de ensino-aprendizagem se processem de modo a que promovam uma maior interação dele com os alunos e dos próprios alunos entre eles mesmos, buscando um processo não só de formação, mas de transformação de todas as pessoas envolvidas na questão.

Primeiramente, é preciso distinguir método (method) de abordagem (approach). Segundo Leffa (1984), o método (method) tem uma abrangência restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem, tratando das normas de aplicação dos pressupostos teóricos contidos dentro da mesma. Já a abordagem (approach) engloba estes pressupostos acerca da língua e da aprendizagem e varia de acordo com esses pressupostos.

De acordo com Freeman (2001, p. 09) conhecer os métodos de ensino do inglês traz cinco contribuições essenciais para o docente desta língua:

1. Através do conhecimento dos métodos, o professor passa a refletir sobre seus princípios e sobre suas ações e, assim, passa a ter mais clareza a respeito do porque fazem isso ou aquilo;
2. A partir do momento que tomam ciência de seus valores e crenças podem escolher um caminho melhor do que aquele que lhes foi ensinado. Tornam-se capazes de escolher o melhor método, argumentar sobre o mesmo e não somente se adequar a uma técnica que lhes tenha sido imposta;
3. Conhecer os métodos é o ponto fundamental para se tornar professor de inglês, já que este conhecimento aumenta o campo de opções para a sua prática;
4. Através dessa abertura para novos conhecimentos e novas práticas, a relação ensino-aprendizagem se torna mais dinâmica e menos passiva;

5. Com o conhecimento dos métodos, os professores se tornam capazes de ampliar os horizontes no que diz respeito às técnicas que poderão utilizar, o que ajudará a promover um crescimento profissional e o que trará contribuições no processo de ensino-aprendizagem, já que ajuda o professor a ter um maior entendimento sobre seus alunos e sobre si próprio.

O conhecimento destes métodos ajuda a trazer as idéias e os pensamentos que ainda não se tinha ciência e que guiam nossas próprias ações como professores de inglês. Além disso, é importante saber que os métodos ajudam a relacionar os pensamentos¹² com as ações. É a partir daquilo que se imagina e se espera da disciplina, dos alunos e do conhecimento de si próprio que o docente poderá ajudar os mesmos no processo de ensino-aprendizagem. Por isso é importante que o professor de inglês tenha ciência sobre quais são os valores que norteiam as suas ações, para que só então ele possa decidir sobre o melhor método a ser utilizado dentro do contexto com o qual está trabalhando.

Esta relação pensamento-ação acontece em todos os métodos e, por isso, o professor não precisa, necessariamente, utilizar somente um ou outro, já que todos têm o seu grau de importância dentro de determinada situação. O importante é conhecê-los e usá-los para explicitar aquilo que se entende por relações de ensino-aprendizagem, baseado em sua própria experiência estudantil, profissional e, até mesmo, levando em consideração seus valores sociais, políticos e culturais.

Não se trata, aqui, de apresentar fórmulas mágicas ou receitas prontas para se ensinar inglês. Ensinar é muito mais do que seguir instruções e, por isso mesmo, cada método deverá se adequar aos pensamentos, crenças, conhecimentos e experiências de cada professor. Além disso, um método não pode ser utilizado fora de um determinado contexto, ou seja, a maneira como um método será utilizado irá influenciar alunos e professor, já que a aula deve levar em conta, também, as exigências do aluno mais do que simplesmente a metodologia a ser utilizada. Portanto não se trata apenas de se estudar e saber sobre os métodos do ensino de inglês, mas como aplicá-los. Eles podem ajudar o professor a articular e, até mesmo, transformar suas ações dentro do processo de ensino-aprendizagem. Freeman

¹² Entenda-se por pensamento também as crenças, atitudes, valores e consciência.

(2001) afirma que os métodos podem servir como modelos de integração da teoria (princípios) com a prática (técnicas) e que um estudo dos mesmos encoraja o docente a apostar na formação continuada.

Os principais métodos e abordagens do ensino de inglês

Os principais métodos de ensino de inglês são:

- Método de Tradução e Gramática (The Grammar-Translation Method)
- Método Direto (The Direct Method)
- Método Áudio-Lingual (The Áudio-Lingual Method)
- Abordagem Comunicativa (Communicative Language Teaching)
- Abordagem Instrumental (ESP – English for Specific Purpose)
- Abordagem Eclética (Eclectical Approach)

Método de Tradução e Gramática (The Grammar-Translation Method)

Segundo Chastain (1988) este método já foi denominado anteriormente de Método Clássico (Classical Method) quando era utilizado no aprendizado das chamadas línguas clássicas que eram o Latim e o Grego. Esperava-se que estudando a gramática da língua alvo, os alunos se tornariam mais familiarizados com a gramática da própria língua e assim falariam e escreveriam melhor a língua nativa. Assim, os principais objetivos dos professores que se utilizam deste método seria ajudar os alunos a crescerem intelectualmente através da leitura e apreciação da literatura estrangeira, bem como da sua cultura e, para isso, se faz importante o conhecimento da gramática e do vocabulário da língua alvo.

Os professores são meros transmissores de conhecimento e os alunos meros receptores e a relação ensino-aprendizagem se dá apenas do professor para o aluno e através da tradução de textos literários e da memorização das regras gramaticais, o que implica na importância mais da escrita e da leitura do que da fala, ou seja, não há interação ou comunicação oral na língua alvo entre professor-aluno, aluno-aluno ou aluno-professor e a língua nativa é mais usada do que a língua alvo na sala de aula. O processo de avaliação acontece através de provas escritas onde os alunos devem fazer traduções de textos e responder sobre a cultura da língua alvo e os professores estão sempre corrigindo os mesmos e apontando seus erros.

Segundo Biazzoto (2004, p. 31), "... se o professor não é estimulado a desenvolver a linguagem oral, dificilmente será capaz de ensinar seus alunos a fazê-lo, possivelmente por despreparo e falta de proficiência."

Este tipo de ensino acaba tornando-se repetitivo e tem como objetivo apenas o domínio das regras gramaticais, esperando-se resultados somente na escrita.

Segundo Silva apud Elias (2003, p. 33), as principais características do método de gramática e tradução são:

- a) aulas ministradas na língua materna;
- b) vocabulário ensinado em forma de listas e palavras isoladas;
- c) longas explicações gramaticais;
- d) foco na forma e na flexão gramatical;
- e) leitura de textos clássicos;
- f) pouca atenção ao conteúdo dos textos;
- g) exercícios de tradução de frases;
- h) pouca ou nenhuma atenção à pronúncia;
- i) professor é autoridade na sala de aula.

Método Direto (The Direct Method)

Assim como o método da tradução este método também tem sido aplicado há muitos anos e se tornou mais conhecido à medida que foi-se percebendo que o método da tradução não preparava os alunos adequadamente para se comunicarem na língua alvo. Como dito anteriormente, foi introduzido no Brasil em 1932, durante a Reforma de Campos.

Sua regra básica é a de proibir a tradução, ou seja, todos os significados e todo o conteúdo é estudado diretamente na língua alvo. O professor nunca traduz uma frase ou uma palavra na língua nativa. Os alunos aprendem a se comunicar através de situações reais e, apesar de as quatro habilidades (leitura, escrita, fala e audição) serem utilizadas, a ênfase está mais na comunicação oral e a pronúncia também recebe atenção especial. Assim, o principal objetivo do Método Direto é fazer os alunos pensarem na língua alvo para poderem se comunicar e a relação ensino-aprendizagem se dá de modo menos passivo já que há uma melhor interação do professor com o aluno, do aluno com o aluno e do aluno com o professor. A avaliação consiste em fazer o aluno usar a língua tanto através da fala como da escrita.

Método Áudio-Lingual (The Áudio-Lingual Method)

Este método se tornou popular nas décadas de 50 e 60 e teve forte influência da psicologia (behaviorismo) e da lingüística (estruturalismo). Segundo Biazzoto (2004),

... O surgimento dessa abordagem se deu durante a Segunda Guerra Mundial, devido à necessidade de o exército americano falar fluentemente um número significativo de línguas em um curto espaço de tempo. O sucesso do Método do Exército (The Army Method) foi tão grande que as universidades se interessaram e logo os lingüistas o refinaram, tendo se desenvolvido no que é hoje a Abordagem Áudio-Lingual. (p. 33)

Assim como o Método Direto, o Método Áudio-Lingual também dá maior ênfase à linguagem oral e o laboratório de línguas passa a ser um dos recursos mais utilizados, já que possibilita a gravação dos diálogos em sala de aula. Parte da premissa de que a língua deve ser vista como um hábito condicionado e que, portanto, será aprendida através de processos mecânicos¹³.

Os professores que utilizam este método têm como objetivo ajudar os alunos a estarem aptos para se comunicarem na língua alvo. No entanto, ao invés de enfatizar a aquisição do vocabulário através da vivência de situações reais, a gramática vai sendo ensinada indutivamente através do estudo repetitivo e memorização de frases e diálogos, sem uma maior preocupação com os significados.

Na década de 1960, Chomsky passou a se preocupar com a descrição da linguagem e com a competência lingüística já que, para ele, era o conhecimento das regras sintáticas que possibilitaria ao aluno construir um maior número de sentenças. Para ele, a língua é uma habilidade criativa e não memorizada¹⁴.

Desse modo, a relação ensino-aprendizagem se dá mais do professor para o aluno e as habilidades orais, como a pronúncia, por exemplo, recebem atenção especial dentro deste método.

Assim as principais características deste método são:

¹³ Esta idéia reforça as questões do behaviorismo no suporte da aprendizagem.

¹⁴ Tradução de Biazzoto (2004, p. 34) “.... learning is largely a matter of drawing out what is innate in mind” (Chomsky, 1965:51).

- a) o professor é um líder que controla o comportamento da linguagem;
- b) o material é apresentado em forma de diálogo;
- c) uso da mímica, da memorização e da repetição;
- d) pouca ou nenhuma explicação gramatical;
- e) vocabulário limitado, aprendido no contexto;
- f) uso de fitas gravadas, laboratório de línguas e material visual;
- g) ênfase na pronúncia;
- h) pouco ou nenhum uso da língua materna;
- i) correção imediata dos erros;
- j) tendência de manipulação da linguagem sem preocupação com o conteúdo.

Abordagem Comunicativa (Communicative Language Teaching)

Esta abordagem faz com que os professores considerem os alunos de um modo mais significativo, levando em conta seus sentimentos, reações e desejos. Baseia-se nos estudos de Curran (1976) e Rogers (1951) que argumentam sobre o medo dos adultos em aprender uma segunda língua e parecerem bobos durante o aprendizado. Para Curran os professores devem se tornar conselheiros da língua¹⁵, o que significa serem capazes de entender as dificuldades dos mesmos em aprender e internalizar uma outra língua ajudando-os a superarem estes medos.

Os professores valorizam mais os pensamentos e sentimentos dos alunos e os incentivam a se comunicarem o máximo que puderem e a assumirem responsabilidade por seu próprio aprendizado.

Para Larsen- Freeman apud Curran (2001) há seis elementos essenciais na relação de ensino-aprendizagem que se utiliza desta abordagem que são: a segurança, o envolvimento, a atenção, a reflexão, a retenção e a discriminação.

As idéias de Krashen (1987), vistas anteriormente, também contribuíram para reforçar o pensamento de que o conhecimento é construído através da interação social e cultural.

Segundo ele,

¹⁵ 'language counselors'

... the way we acquire language (not learn it) is through comprehensible input: focus on the message, not the form the goal is the message, not the form ... the best input is the input we naturally give people when we talk to them so they understand (p. 20)¹⁶

Ou seja, a aquisição de uma língua se dá principalmente pelo contexto em que a mesma está inserida, quando se entende a mensagem contida no mesmo o que, conseqüentemente, leva ao entendimento da gramática, já que todas as estruturas gramaticais fazem parte da linguagem comunicativa. Assim, o professor precisa somente falar com os alunos na língua alvo, utilizando situações reais de comunicação e de acordo com os interesses dos mesmos.

Para Bakhtin (2000) é importante familiarizar o aluno com cada palavra inserida dentro de uma determinada situação. Isto é, uma palavra nova só será internalizada se estiver exposta a uma série de contextos.

Ao utilizar esta abordagem o professor irá promover um ambiente favorável ao encorajamento dos alunos para que falem mais e ele deixa de lado sua posição de mero detentor do conhecimento para ser aquele que irá guiar os passos e orientá-los.

As principais características desta abordagem são:

- a) a língua é vista como comunicação dentro de um contexto;
- b) alunos são responsáveis pelo seu processo de aprendizagem;
- c) as tarefas são utilizadas na sala de aula;
- d) o aprendiz é visto não mais individualmente mas como parte de um grupo social;
- e) professor e aluno negociam o programa de ensino;
- f) professor tem papel de orientador do processo de ensino-aprendizagem;
- g) professor e aluno têm o mesmo status.

Abordagem Instrumental (ESP – English for Specific Purpose)

Enquanto os outros métodos e abordagens não trazem uma preocupação específica com as necessidades dos alunos, a abordagem instrumental

¹⁶ “O modo como adquirimos (e não como aprendemos) a linguagem se dá por informações compreensíveis, enfocando a mensagem e não a forma... o objetivo é a mensagem e não a forma. A melhor informação é aquela que é dada às pessoas naturalmente quando falamos com elas de uma maneira que possam nos entender.” (tradução minha)

...reconhece as habilidades do aluno quanto ao seu conhecimento de mundo e ao conhecimento lingüístico e se concentra especificamente em facilitar e praticar, por meio de exercícios, as habilidades e estratégias de que o aluno necessita para leitura e interpretação de textos relacionados a sua especialidade. (BIAZZOTO, 2004, p. 40)

A gramática é estudada superficialmente e como na década de 1980 houve a necessidade por parte de estudantes e profissionais de diversas áreas de um maior entendimento na leitura de textos acadêmicos, esta abordagem teve por muito tempo seu foco justamente na leitura. Daí esta abordagem ser também chamada de EAP (English for Academic Purpose) e ESP (English for Specific Purpose). Hoje em dia há outros aspectos comunicativos da língua sendo tratados nesta abordagem, além de leitura.

Porém muitos autores são contra esta abordagem e sua aplicação, pois a mesma não utiliza a língua como instrumento de comunicação e, portanto, muitas vezes, se torna inadequada às necessidades dos alunos.

Segundo Busnardo & Braga apud Biazoto (2004, p. 40), “... our conviction is that this methodology was often inadequate to the needs of undergraduates and resulted in passive reception of information rather than in international communication.”¹⁷

Abordagem Eclética

A Abordagem Eclética é a junção dos principais pontos de cada método que foi estudado até agora e que serão utilizados pelo professor no processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua. Como visto até o presente momento, no ensino da língua inglesa existem alguns métodos e abordagens que são mais populares e cada uma têm seus pontos positivos e negativos. Portanto, é natural que o professor não se utilize de apenas um ou outro método, já que sempre está lidando com as mais diversas situações durante as aulas. E o que se espera do mesmo é que ele saiba lidar com cada um deles e no momento apropriado, já que estes não passam de ferramentas a serem utilizadas por ele.

¹⁷ “Estamos convictas de que esta metodologia foi sempre inadequada às necessidades dos universitários e resultou numa recepção de informações de forma passiva ao invés de uma comunicação internacional.” (tradução minha)

Alguns autores têm criticado a falta de foco nos aspectos formais da língua na abordagem comunicativa. Vêem grande importância na gramática mais do que na intuição e argumentam que a precisão no aprendizado faz aumentar a compreensão lingüística. Ainda, evitar que os alunos aprendam as características estruturais da língua, limita este aprendizado e se contradiz com a idéia de combinar atividades que foquem forma e comunicação ao mesmo tempo. Além disso, muitas vezes, é inevitável que ocorra a tradução e o exercício de comparação entre a língua alvo e a língua mãe permite que os alunos usem o conhecimento que eles já possuem.

É possível, portanto praticar um ecleticismo ou uma abordagem mais integrada onde, como diz Swan (1985) “tenta-se novas técnicas, sem deixar de dar a devida importância ao que há de bom nas técnicas mais antigas também.”

Segundo Stern (1983) “... language teaching cannot be satisfactorily conceptualized in terms of teaching method alone”¹⁸, e a maioria dos especialistas em línguas consideram o ecleticismo uma solução legítima para a falta de soluções universais oferecidas por cada método de ensino.

Num momento de tanta competição em que estamos vivendo, lidar com as diferenças sempre ajuda a crescer e faz com que possamos nos posicionar melhor perante uma dada situação. Além disso, dentro da sala de aula, cada aluno aprende de uma determinada maneira, diferente do outro e, portanto, um único método não será suficiente para ser utilizado para toda a classe. Pensando assim, a Abordagem Eclética trará uma maior contribuição para o ensino de uma segunda língua, porque lida melhor com esta diversidade em sala de aula.

Acredita-se, portanto, que nenhum método utilizado sozinho seja suficiente para se ensinar línguas e sim que cada um deles tem seu grau de contribuição para o aprendizado de uma segunda língua. Assim, a Abordagem Eclética é usada reconhecendo-se que o ensino do inglês deve ser um princípio sem ser dogmático e sistemático sem ser inflexível.¹⁹

¹⁸ O ensino de uma língua não pode ser satisfatoriamente conceituado em termos de um único método de ensino. (tradução minha)

¹⁹ Referência bibliográfica BROUGHTON, Geoffrey; BRUMFIT, Christopher; FLAVELL, Roger; HILL, Peter and PINCAS, Anita. Teaching English as a foreign language. London and New York: Routledge, 1993.

Algumas considerações

Os métodos e abordagens mencionadas foram sendo utilizadas nas salas de aula do mundo todo. O Método da Tradução e Gramática prevaleceu por muitos anos e o Método Direto ainda é utilizado em algumas escolas específicas para a área empresarial. Nas décadas de 1950 e 1960, Chomsky trouxe um novo desafio de aprendizado da língua pelo hábito e o que dominou foi o Método Áudio-Lingual. Logo após, durante as décadas de 1970 e 1980 muitos outros métodos inovadores começaram a surgir, como a Abordagem Comunicativa, por exemplo.

A preocupação com o processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua vem aumentando ano após ano e a visão que predomina é a de que o mesmo ocorre melhor quando da interação dos alunos e quando sua atenção não está focada somente nos aspectos lingüísticos. Muitas inovações ainda continuam acontecendo, como o avanço tecnológico, por exemplo, que trouxe uma nova concepção de ensino pela internet. E ainda, o papel do professor também mudou, pois a partir do momento em que o ensino vai além da gramática, ele assume novas responsabilidades perante seus alunos, já que trazendo a língua para o contexto real dos alunos, passa a ser além de professor, um formador de opinião que não pode mais ignorar questões como a globalização, o meio ambiente, a aids, entre outros.

Ou seja, o docente não é mais somente um transmissor do conhecimento e das regras gramaticais. "... not only is the teacher a model, a drill conductor and a linguistic, but possibly also a counselor, facilitator, technician, collaborator, learner trainer, and most recently, an advocate."²⁰ (FREEMAN, 2001, p. 180)

No Brasil, os métodos e abordagens utilizados para o ensino da língua inglesa foram sempre influenciados por fatores históricos e sociais.

As transformações sociais estão refletidas no ensino de línguas e cada método está baseado numa visão particular de aprendizagem da língua, cercado de um conjunto de técnicas e matérias específicos. (ELIAS, 2003, p. 32)

Qualquer que seja o enfoque, todos buscam centrar a aprendizagem no aluno e, portanto, devem se preocupar com sua necessidade real.

²⁰ "... o professor não é somente um modelo, um condutor de atividades e um linguista, mas possivelmente é também um conselheiro, facilitador, técnico, colaborador, treinador e, mais recentemente, um defensor." (tradução minha)

Segundo Celani (1984, p. 74),

.... é fundamental na formação do professor de inglês para a escola brasileira, partir-se de uma análise das necessidades dos alunos e dos usos a que vai ser submetido o inglês [...] poder-se-á, então, partir para uma análise do que a experiência acumulada na profissão, provinda da metodologia do ensino de línguas, tem a nos oferecer a fim de que nossos objetivos possam ser alcançados.

Como se pode perceber, há muitas maneiras de se ensinar inglês e, pelo que já foi analisado sobre as grades apresentadas no capítulo 1 desta pesquisa, os professores de inglês estão sendo preparados com um conhecimento superficial sobre os métodos e abordagens aqui estudadas. Além disso, a realidade de nossas escolas, muitas vezes, parece não permitir que os profissionais de ensino de línguas se engajem em utilizá-los na sala de aula, já que os currículos quase sempre favorecem principalmente o ensino da gramática. Além disso, a educação formal, muitas vezes, não atende às necessidades sociais e deixam esta responsabilidade a cargo das escolas de idiomas. A escola, principalmente a pública, precisa, então, reassumir esta responsabilidade trazendo um ensino de inglês de qualidade e para isso, também se faz necessário algumas mudanças na formação dos profissionais que nelas atuam.

Segundo Paiva apud Ialago (2007, p.07), durante o 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária na Universidade Federal de Minas Gerais, foram apresentados alguns problemas relatados por professores de inglês da rede pública. Dentre eles está a crença de que não é possível aprender línguas na escola regular, além do sentimento de desprestígio por parte deles, já que suas aulas eram sempre colocadas nos piores horários ou as reuniões eram sempre marcadas durante as mesmas. Alguns docentes relataram, ainda, sobre a falta de incentivo por parte dos gestores e da sua insegurança com relação ao conteúdo da disciplina. Nota-se, então, o despreparo destes professores. E são estes professores mal preparados que irão formar outros professores de inglês “fechando assim um ciclo que se realimenta e que fortalece a crença de que inglês não se aprende na escola, e sim no curso de idiomas” (conf. Ialago, 2007). E nas escolas particulares o processo é o mesmo. Os docentes têm pouca influência e a disciplina é ministrada com foco na gramática, leitura e vocabulário, de um modo tecnicista. De acordo com Paiva apud Ialago (2007),

... a maioria dos cursos de licenciatura em língua estrangeira estão atrelados às licenciaturas em língua portuguesa, cujos conteúdos ocupam a maior parte da grade curricular. Por questões de mercado e de concorrência, empresários da educação oferecem cursos de três anos, nos quais as duas licenciaturas estão 'empacotadas', o que impossibilita o desenvolvimento da competência comunicativa do professor. (p. 08)

Em contradição com a idéia de que o inglês se tornou uma língua universal, a disciplina é ministrada de uma forma mecânica, sem contexto, o que leva à desmotivação em aprendê-la e até em ensiná-la. O inglês é uma língua viva e de suma importância nos dias de hoje, pois sem ela não é mais possível trabalhar, devido à sua influência e ao grande número de empresas multinacionais presentes aqui no Brasil. No entanto, essa importância não tem sido mostrada, já que o ensino da língua inglesa nas escolas e até nas universidades é feito totalmente fora da realidade dos alunos, o que faz com que seu interesse pela disciplina esteja relacionado apenas ao passar na prova. Por isso é preciso repensar o modo como o ensino de inglês está sendo realizado, bem como as questões relacionadas à formação inicial e continuada destes professores.

E repensar o papel destes profissionais significa possibilitá-los a desenvolverem

... os saberes conceituais e metodológicos específicos da área, levando-os não somente a conhecer seu objeto de estudo, ou seja, a língua inglesa com suas particularidades gramaticais e fonéticas, mas também encarar o idioma sob outros pontos de vista, como por exemplo, como um fenômeno partilhado por uma comunidade, com desdobramentos sociais e políticos. (IALAGO, 2007, p. 87)

O inglês deveria ser ministrado de modo a trazê-lo para um contexto mais real, de modo a mantê-lo vivo, no intuito de tornar os alunos aptos a enfrentarem as mais diversas situações do dia a dia. E, para isso, os currículos deveriam ser revistos e também os professores poderiam ser mais bem preparados, numa ação conjunta que valorizasse mais o professor, o aluno e a própria instituição de ensino, e para que o estudo destes métodos e abordagens de ensino pudessem ser utilizados na prática diária destes profissionais.

Segundo Broughton, Brumfit, Flavell, Hill e Pinças (1993, p. 17),

Todos os professores seguem princípios teóricos embora eles não os explicitem;

As crenças e convicções sobre o método de ensino mais efetivo deve ser revisado e testado;

O processo de ensino de um língua estrangeira requer uma teoria global já que muitos fatores influenciam o mesmo;

Através da história, muitas tendências controversias a respeito dos métodos, têm sido utilizadas e todas trazem uma contribuição positiva;

Uma boa teoria é acima de tudo prática;

Tanto a pesquisa quanto a reflexão aumentam a consistência de um bom método de ensino.

O último capítulo desta pesquisa traz a análise das categorias criadas a partir da coleta de informações das entrevistas semi-estruturadas realizadas com três professores de inglês universitários, para que se possa investigar sobre o conhecimento dos mesmos a respeito dos métodos e abordagens mencionadas neste capítulo, bem como fazer uma análise de suas trajetórias formativas e profissionais no intuito de contribuir para melhorar o desempenho dos atuais e futuros docentes da língua inglesa.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS

O presente capítulo apresenta o estudo dos dados coletados a partir das entrevistas realizadas com três professores de inglês universitários que atuam em três instituições diferentes (cujas grades já foram citadas no capítulo 1).

Apresenta, ainda, uma reflexão sobre suas trajetórias formativas e profissionais, a fim de que se possa recuperar seus percursos e experiências vividas, para desvelar suas próprias identidades e

...para se saber em que situações econômicas e socioculturais os mesmos estão inseridos, o acesso aos códigos lingüísticos, o grau de competência para saber decodificá-los o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, subjetivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis. (FRANCO, 2007, p. 12)

Através de um estudo comparativo e da análise de conteúdo, será possível produzir inferências²¹ acerca de dados verbais, obtidos a partir de perguntas realizadas por meio de entrevistas semi-estruturadas, onde, por meio das mensagens faladas, se consiga uma grande quantidade de informações sobre seu autor. Ainda, se faz necessário que as entrevistas contenham questões relacionadas ao tema da pesquisa e sejam realizadas por indivíduos similares. E é com base no conteúdo manifesto e explícito, que se inicia o processo de análise. Porém, segundo Franco (2007), ‘...isso não significa descartar a possibilidade de se realizar uma sólida análise acerca do conteúdo ‘oculto’ das mensagens.’ Além disso,

... a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo o ‘pano de fundo’, no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados. (FRANCO, 2007, p. 28)

Ou seja, a produção de inferências em análise de conteúdo, pressupõe comparação de dados obtidos através da fala dos entrevistados, com os pressupostos teóricos de suas diferentes concepções de mundo. Ou seja, “... situação concreta que se expressa a partir das condições da práxis de seus

²¹ Se a *descrição* (a enumeração das características do texto, resumida após um tratamento inicial) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a essas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação. (FRANCO, 2007, p. 29)

produtores e receptores acrescida do momento histórico / social da produção e/ou recepção.” (FRANCO, 2007, p. 31)

Diferentemente da pesquisa quantitativa que somente reúne dados e, através de amostras, compara números, a pesquisa qualitativa permite levantar hipóteses e permite buscar um novo caminho a cada nova leitura ou a cada novo relato. Para se realizar uma pesquisa qualitativa é preciso estar aberto a se estudar não apenas uma, mas algumas teorias que serão utilizadas como hipóteses de trabalho, além de levar em consideração a própria formação e experiências do pesquisador.

Ainda, segundo Alves (1991), a pesquisa qualitativa apresenta três características principais: a visão holística, que leva em conta não só a compreensão do todo como também das partes, a abordagem indutiva que permite ao pesquisador partir de observações mais livres e a investigação naturalística onde a intervenção do pesquisador no contexto observado é reduzida ao mínimo.

Portanto, tem-se que a pesquisa qualitativa leva em conta não só a análise de dados e os conceitos, como também o valor da intuição na produção da pesquisa e na análise dos resultados, o que permite além de estudar e analisar, transformar e não apenas repetir conhecimentos, pois a vida cotidiana é fruto de um longo e complexo processo histórico e social. E por isso é que se faz importante contextualizar as análises, a fim de que se possa saber sobre as influências que cada um destes professores sofreu durante suas trajetórias formativas e profissionais.

Segundo Thompson apud Franco (2007, p. 34)

O campo-objeto que está ali para ser observado, ele é também um campo-sujeito que é construído, em parte, por sujeitos que, no curso rotineiro de suas vidas cotidianas, estão constantemente preocupados em compreender a si mesmos e aos outros e em interpretar as ações, falas e acontecimentos que se dão ao seu redor.

1. Sujeitos da Pesquisa

Foram entrevistadas duas professoras e um professor de inglês, todos do ensino superior.

| | Professora M | Professora C | Professor J |
|--|---|--|---|
| Local de Trabalho | UNIDERP Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal | UMESP Universidade Metodista de São Paulo | UNI FMU Faculdades Metropolitanas Unidas |
| Faixa Etária | 31 a 40 anos | 31 a 40 anos | 31 a 40 anos |
| Escolaridade | Mestra | Mestra | Mestre |
| Área de Formação | Letras – Tradutor Intérprete | Letras - Tradutor Intérprete | Letras – Tradutor Intérprete |
| Especialização | Métodos e Técnicas de Ensino | | Tradução |
| Mestrado | Educação | Linguística Aplicada | Linguística Aplicada |
| Tempo de Atividade como professor universitário | 5 a 10 anos | mais de 10 anos | mais de 10 anos |

2. Instrumento da Pesquisa

A pesquisa foi realizada através da obtenção de informações por meio de entrevista semi-estruturada (os anexos 4, 5 e 6 apresentam as entrevistas transcritas), orientada por um roteiro de questões, a fim de que se possibilitasse, tanto ao entrevistado quanto ao entrevistador, aprofundar em tópicos relevantes o processo de formação e carreira docente do professor de inglês. Tais questões estão relacionadas a alguns temas, tais como:

- a) Primeiro contato com a língua inglesa;
- b) Formação inicial;
- c) Disciplina língua inglesa no curso de formação;
- d) Principais dificuldades em sala de aula;
- e) Métodos e abordagens de ensino que utilizam;
- f) O papel do professor na universidade;
- g) Qual a importância que a universidade dá à disciplina língua inglesa.

Roteiro de questões:

1. Qual foi seu primeiro contato com a língua inglesa? (Qual curso, duração)
2. Como se deu sua formação inicial? (qual curso, onde?)

3. Como se deu o ensino da língua inglesa durante o curso?
4. O curso de formação de professores (especialização, Letras) o preparou para ser professor de inglês?
5. Ministra aulas atualmente? Quais foram suas experiências anteriores ao ensino superior?
6. Como chegou ao ensino superior? Já tinha essa intenção ou não?
7. Quais foram as principais dificuldades no início da carreira? Como as superou?
8. Como lida com a grade curricular? Segue a mesma ou não?
9. Como lida com as diferenças na sala de aula? (com alunos que não sabem a língua, por exemplo)
10. Utiliza algum método ou abordagem específica para o ensino do inglês?
11. Qual o papel do professor de inglês na universidade?
12. Qual o interesse dos alunos em relação à disciplina língua inglesa?
13. Do ponto de vista da instituição, como a mesma vê o inglês, qual a importância que dá a esta disciplina?

3. Categorias de Análise

Para que fosse possível fazer o estudo comparativo e a análise do conteúdo, foram organizadas, a partir das questões, quadros de categorias que mostram as respectivas respostas dos professores entrevistados. São eles:

Quadro 1: Primeiro contato com a língua inglesa

Quadro 2: Ensino de língua inglesa durante a graduação

Quadro 3: Identificação dos momentos de preparação para ser professor

Quadro 4: Curso de Letras e formação docente

Quadro 5: Como chegou ao ensino superior

Quadro 6: Principais dificuldades no início da carreira docente

Quadro 7: Como lida com as diferenças em sala de aula

Quadro 8: Métodos e abordagens do ensino de inglês que utiliza

Quadro 9: Os alunos que se formam no curso de Letras

Quadro 10: O que significa ser professor

Quadro 11: Como a instituição vê a disciplina língua inglesa

4. Análise das Categorias

| IDENTIFICAÇÃO | PRIMEIRO CONTATO COM A LÍNGUA INGLESA |
|---------------|--|
| PROF M | Mais ou menos aos 4 anos, no jardim da infância e depois com 6 anos em curso de línguas. |
| PROF C | Aos 7 anos em curso de línguas. |
| PROF J | Aos 8 anos por influência do irmão que morava nos Estados Unidos. Aos 13 anos entrou para o curso em escola de inglês. |

Quadro 1: Primeiro contato com a Língua Inglesa

Como se pode perceber a idade média em que os professores começaram a estudar inglês foi por volta dos 7 anos de idade, em escolas de cursos livres. No meu caso, o primeiro contato com a língua inglesa foi por volta dos 12 anos quando comecei a me interessar mais pela língua e quando passei a sentir falta de um aprendizado que fosse além daquele estipulado pela escola e que era muito repetitivo, trazendo as mesmas questões e o mesmo enfoque na gramática, desde a quinta série (ginásio, na época).

Hoje em dia, há muitas escolas particulares bilíngues, onde as crianças são alfabetizadas em uma outra língua além da língua mãe. Aprender uma outra língua desde pequeno é mesmo uma boa opção, já que nesta idade se tem mais facilidade de aprendizado. Porém a realidade do nosso país, infelizmente, é outra. E poucas são as crianças que têm oportunidade de começarem a estudar inglês desde cedo.

| IDENTIFICAÇÃO | COMO SE DEU O ENSINO DO INGLÊS NA GRADUAÇÃO |
|---------------|--|
| PROF M | Os professores tinham uma formação muito superficial da língua... ensinavam muita gramática, mas não falavam nada. |
| PROF C | O curso em escolas livres te dá subsídios lingüísticos, mas o curso de Letras dá o enfoque para a sala de aula. Eu aprimorei a língua... você aprende a língua e sobre a língua. |
| PROF J | Pelo menos pra mim foi excelente porque as aulas eram dadas em inglês... meu vocabulário expandiu de uma maneira excepcional. |

Quadro 2: Como se deu o ensino da Língua Inglesa na graduação

Temos, aqui, três opiniões diferentes a respeito da disciplina na graduação. Dois professores (Prof. C e Prof. J) dizem estar satisfeitos com o modo como o inglês foi ministrado durante o curso. Um deles (Prof. J) deu muita importância para o aprendizado da gramática e vocabulário, já que suas aulas foram todas ministradas na língua alvo, o que contribuiu muito para o real aprendizado de outro idioma. O outro (Prof. C) percebeu a importância em se tratar outros aspectos da língua. Porém, uma das professoras (Prof M) diz estar insatisfeita com sua formação no que diz respeito à língua inglesa, pois os professores pareciam ser mal preparados, já que nem falavam inglês e, conseqüentemente, isso fez com que os próprios alunos do curso de licenciatura se sentissem desmotivados em aprender a língua.

Compartilho da mesma experiência, pois o curso de inglês ministrado na universidade em que me graduei foi o mais superficial de todos que eu já havia feito, com questões gramaticais básicas e com o ensino de vocabulário sem contexto, o que contribuiu para a desmotivação dos alunos em aprender uma segunda língua.

E muitos professores que se formam nos cursos de Letras levam esta desmotivação para suas salas de aula e, ainda, têm que se deparar com um currículo escasso, parecido com o currículo da própria universidade, que não permite a eles atuar de outro modo senão com passividade e falta de vontade.

| IDENTIFICAÇÃO | CURSOS DE PREPARAÇÃO PARA SER PROFESSOR |
|---------------|---|
| PROF M | Graduação: Letras Tradutor-Intérprete, Especialização: Métodos e Técnicas de Ensino, Mestrado: Educação, cursos extras na Inglaterra: língua inglesa e outro específico para professores de inglês. |
| PROF C | Graduação: Letras Tradutor-Intérprete, Mestrado: Lingüística Aplicada e cursos no exterior para obtenção de outros certificados na língua inglesa. |
| PROF J | Graduação: Letras Tradutor-Intérprete, Especialização: Tradução, Mestrado: Lingüística Aplicada realizado nos Estados Unidos. |

Quadro 3: Identificação dos momentos de preparação para ser professor

Os três professores são graduados no curso de formação Letras Tradutor-Intérprete. Apenas um dos professores (Prof. C) não tem curso de especialização realizado no Brasil, porém o mesmo, assim como outro professor (Prof. M) possui cursos de aprimoramento realizados fora do país. E um deles (Prof. J) realizou o próprio mestrado nos Estados Unidos.

Tais dados nos fazem refletir sobre a importância em se complementar os estudos, fora do país, quando se trata de aprender uma segunda língua. Isso nos faz pensar também se os cursos livres de inglês, e mesmo as universidades, não estão dando conta de formar profissionais aptos a ministrarem uma segunda língua, seja no ensino fundamental, médio, em cursos livres e, também, nos próprios cursos de formação.

| IDENTIFICAÇÃO | O CURSO DE LETRAS O PREPAROU PARA SER PROFESSOR? |
|---------------|--|
| PROF M | Na parte específica da língua Inglesa não. Mas na questão da didática, deu uma base boa... aprendi técnicas novas que utilizo até hoje. |
| PROF C | O curso de Letras dá o enfoque para a sala de aula. A faculdade me deu as diretrizes de prática de ensino, mas se puder fazer um curso extra, melhor. |
| PROF J | Me preparou para ser professor de inglês no sentido lingüístico, teórico. Na prática, eu trouxe muita coisa do ensino de língua inglesa que aprendi na União Cultural. |

Quadro 4: O curso de Letras e a formação docente

Dos três professores entrevistados, dois (Prof. M e Prof. C) dizem terem aprendido mais as questões de didática do que o inglês propriamente dito e um deles (Prof. J) traz uma outra idéia, dizendo ter aprendido a prática quando atuou em escola de curso livre, o que nos remete a querer saber sobre como a própria experiência influencia no modo como o docente atua em sala de aula, mais do que o aprendizado teórico ou lingüístico.

Os cursos de formação nos dão uma base teórica e trazem uma questão importante sobre a reflexão, ou seja, nos ensinam a pensar sobre o que, como, para quem e porque fazer. Nos ensinam a refletir sobre os conteúdos, sobre os alunos e sobre nós mesmos. Porém, o ensino da língua é muito defasado, os professores são pouco preparados e o próprio currículo das escolas, sejam elas públicas, particulares, de cursos livres e até das universidades, não incentiva e não permite uma ação mais engajada ou a utilização de métodos que tragam o inglês para a realidade dos alunos, ao invés de ficarem aprendendo apenas a gramática sem nenhum uso específico.

| IDENTIFICAÇÃO | COMO CHEGOU AO ENSINO SUPERIOR? |
|---------------|---|
| PROF M | Incentivada pelo meu pai (professor universitário) e comecei a fazer uma reflexão crítica em relação às professoras de letras e pensei que podia fazer alguma coisa diferente. No mesmo ano que entrei para o Mestrado me chamaram para dar aula. |
| PROF C | A partir das aulas no colégio recebi o convite para ser professora da graduação... até que fui me afastando do colégio e aumentando a graduação. |
| PROF J | Eu já dava aula na União Cultural e logo depois do Mestrado a coordenadora da Unibero me ligou e aí eu comecei. |

Quadro 5: Como chegou ao ensino superior

Como se pode perceber, a carreira acadêmica exige um estudo permanente e o Mestrado fez parte da trajetória profissional dos três professores contribuindo para que eles pudessem ministrar aulas no ensino superior.

E isso nos traz a idéia sobre a importância da formação continuada, principalmente em se tratando de aprender e ensinar uma segunda língua. Saber outro idioma exige constante aprendizado e atualização, já que muitas novas

palavras são inseridas no dicionário de língua inglesa todos os dias. Além disso, a fluência é outra questão que não pode jamais ser deixada de lado e, também, exige prática constante.

| IDENTIFICAÇÃO | PRINCIPAIS DIFICULDADES NO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE |
|---------------|---|
| PROF M | Lidar com as diferenças na sala de aula. |
| PROF C | A pressão, na questão de ter um título de mestre. |
| PROF J | Lidar com a diversidade na sala de aula, com alunos interessados e outros não interessados. |

Quadro 6: Principais dificuldades no início da carreira docente

Dois professores (Prof. M e Prof. J) disseram que tinham, e ainda têm, dificuldades em lidar com as diferenças em sala de aula. E um deles (Prof. J) deixa claro que esta é uma questão que dificilmente será resolvida definitivamente devido ao grande número de alunos numa mesma sala de aula. O aumento no número de instituições de ensino e, conseqüentemente, o aumento na demanda de alunos, dificulta a relação de ensino-aprendizagem de uma segunda língua.

A outra professora (Prof. C) traz a questão da pressão que sofreu pela exigência do Mestrado. Além da falta de tempo, tinha também a questão financeira. Mas relata que, apesar de todas as dificuldades, não se arrepende já que o mesmo lhe trouxe somente coisas boas e muitas contribuições não só para sua carreira profissional, como também para sua vida pessoal.

| IDENTIFICAÇÃO | COMO LIDA COM AS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA? |
|---------------|--|
| PROF M | Incentivamos o aluno a fazer CELIN (Centro de Línguas) e criamos uma nova abordagem mais comunicativa. |
| PROF C | Os cursos foram divididos em 2 níveis. É a mesma disciplina, mas o enfoque é outro. |
| PROF J | Hoje faço mais exercícios de situação real para não cansar. |

Quadro 7: Como lida com as diferenças em sala de aula

Cada um dos professores entrevistados lida com as diferenças de uma maneira. Um deles (Prof. M) incentiva os alunos com mais dificuldades a procurarem um curso de inglês além do curso ministrado no currículo dos cursos de formação, para que eles aprimorem um pouco mais a língua e consigam acompanhar os alunos mais avançados. Outra professora (Prof. C), que também é coordenadora do curso de Letras, dividiu o curso em dois níveis diferentes, no intuito de fazer com que os alunos mais fracos consigam aprender mais, além de permitir aos alunos mais avançados continuarem a progredir no seu aprendizado.

Já o professor J traz exercícios de situações reais para a sala de aula, para que o ensino de inglês não fique repetitivo e para incentivar os alunos a aprenderem mais, a se esforçarem mais e, também, para não tornar as aulas muito cansativas. Trazer a língua para um contexto real faz com que aumente a motivação tanto de um aluno mais fraco quanto do aluno mais avançado, já que ambos passam a ter uma visão melhor do inglês e, conseqüentemente, começam a entender a importância que o mesmo tem para suas vidas.

| IDENTIFICAÇÃO | MÉTODOS E ABORDAGENS QUE UTILIZA |
|---------------|---|
| PROF M | Abordagem Comunicativa em 80% do tempo de aula, além de uma mistura de abordagens. |
| PROF C | Abordagem Comunicativa (Communicative Approach) voltada para a questão interativa. |
| PROF J | Abordagem Eclética... pego um pouco da Abordagem Comunicativa, muita coisa do Método Direto e até mesmo do Áudio-Lingual. |

Quadro 8: Métodos e Abordagens de ensino de inglês que utiliza

Como visto no capítulo anterior, muitos são os métodos e abordagens utilizados para o ensino do inglês. Hoje em dia muito tem sido falado sobre a Abordagem Comunicativa e sobre a questão da interação que deve existir na relação ensino-aprendizagem de outro idioma. E dois dos professores entrevistados (Prof. M e Prof. C) acreditam ser esta uma abordagem que deve ser utilizada, já que enfoca mais a comunicação oral do que a escrita ou o ensino da gramática. O outro professor (Prof. J) trouxe ao meu conhecimento, a Abordagem Eclética, ou seja, sem

desmerecer um ou outro método ou abordagem, usa-se o que há de melhor de cada um deles.

Considerarei esta observação interessante pois, de fato, nenhum método ou abordagem é melhor ou pior que o outro, já que cada um deve ser utilizado dependendo da familiarização e domínio, da situação, do lugar e das pessoas envolvidas no processo, em um dado momento. Portanto, utilizar um pouco de cada um pode trazer benefícios tanto para o aluno como para o professor, já que, como visto anteriormente, lidar com as diferenças é um dos pontos mais importantes a ser levado em consideração quando se trata de aprender e ensinar uma outra língua.

| IDENTIFICAÇÃO | COMO AVALIA OS ALUNOS? ELES SAEM SABENDO A LÍNGUA? |
|---------------|---|
| PROF M | Os alunos chegam sem interesse, não sabem e também não buscam conhecer e aprender mais. Então esse é um desafio muito grande do professor. Nós incentivamos a fazer o CELIN, a ir se aprimorar. |
| PROF C | Em 3 anos dá pra aprender a língua? Até certo ponto. Mas você vai precisar complementar. Agora, vai aprender o suficiente para dar aula no ensino médio e fundamental? Sim. Se o aluno pode fazer um curso extra, melhor. |
| PROF J | Você precisa de pelo menos 600 horas de instrução para aprender o idioma. O aluno não tem interesse real em aprender a língua. Mas tem gente que vai levar a coisa a sério mesmo. |

Quadro 9: Os alunos que se formam no curso de Letras

Pelo relato dos professores pode-se chegar à conclusão de que a disciplina língua inglesa não está sendo ministrada de um modo suficiente para preparar adequadamente os futuros professores de inglês. Os três entrevistados têm a mesma visão sobre a falta de motivação dos alunos a aprenderem mais e também da necessidade destes alunos buscarem algo que complemente o aprendizado da língua.

Mostram, ainda, que o aluno interessado e engajado em aprender, conseguirá ter uma boa formação e conseguirá se destacar, mesmo estando submetido, muitas vezes, a currículos deficientes no que diz respeito ao ensino de inglês.

| IDENTIFICAÇÃO | QUAL O PAPEL DO PROFESSOR DE INGLÊS NA UNIVERSIDADE? |
|---------------|---|
| PROF M | Primeiro despertar o aluno para a importância da língua inglesa, hoje. Depois filtrar as informações e transformar em conhecimento para o aluno saber o que vai ser relevante ou não. |
| PROF C | A parte reflexiva é fundamental para o professor. E mostra que língua inglesa é fácil, mas você tem que provar. |
| PROF J | Incentivar a reflexão e preparar para o campo de trabalho, preparar profissional. |

Quadro 10: O que significa ser professor

Dois dos professores (Prof. C e Prof. J) apontam para a importância de se discutir a reflexão no ensino universitário, ou seja, aquilo que vai além do que simplesmente ensinar, aprender ou assimilar conhecimentos, pois é o saber pensar que torna o cidadão crítico e atuante. Aprender a refletir sobre a disciplina, sobre os alunos e sobre si mesmo é fundamental para se tornar um profissional apto a lidar com as mais diversas situações do dia a dia. Além da reflexão, um destes professores (Prof. J) pensa que a universidade, hoje, deveria estar mais voltada para preparar este profissional, ou seja, os professores deveriam estar mais preocupados em formar seus alunos visando o campo de trabalho.

Já a outra professora (Prof. M) acha importante mostrar para o aluno o quanto a língua inglesa é importante e o quanto ele deveria se preocupar em aprender mais e estar atualizado, pois o inglês, hoje, é a primeira exigência no currículo em muitas áreas do mercado de trabalho. E, principalmente o futuro professor de inglês, deve ter esta visão para que possa formar outros professores e outros alunos para atuarem bem neste mercado.

| IDENTIFICAÇÃO | COMO A INSTITUIÇÃO VÊ O ENSINO DE INGLÊS? |
|---------------|--|
| PROF M | A universidade incentiva muito esta disciplina, tanto que criou o CELIN (centro de línguas). Deu total respaldo para as mudanças na grade. |
| PROF C | Os outros currículos estão tirando a língua estrangeira, estão desvalorizando. Mas no curso de Letras, a ênfase tem sido maior. |
| PROF J | Como os próprios alunos não mostram interesse pela disciplina, a instituição acaba se rendendo à mediocridade. |

Quadro 11: Como a instituição vê o ensino da Língua Inglesa

As opiniões divergem um pouco quanto à questão relacionada à instituição. De um modo geral, pode-se perceber pelos relatos que a disciplina Língua Inglesa tem sido desvalorizada dentro do currículo da universidade e, também, nos currículos escolares. Como já dito anteriormente o ensino de inglês é fraco tanto nas escolas públicas e particulares quanto nas instituições de ensino superior e apenas o curso de Letras, ainda tenta manter uma grade que favoreça a formação do futuro professor.

Um dos professores (Prof. M) afirma que a universidade em que atua incentiva o aprendizado da língua, já que criou um centro de idiomas, além de ter dado respaldo para algumas mudanças na grade, de modo a que outros aspectos do idioma fossem ensinados. Já outro professor (Prof. J) acredita que a universidade, hoje, visando mais o lucro e a quantidade de alunos do que a qualidade, está desvalorizando cada dia mais o ensino e se rendendo ao desinteresse dos alunos em aprender inglês.

Penso que as universidades deveriam valorizar mais o ensino da Língua Inglesa, pois hoje em dia se faz necessário saber o idioma. E, principalmente, em se tratando do curso de Letras, a preocupação deveria ser ainda maior, já que o intuito do curso é justamente formar professores de inglês.

Algumas Considerações

De um modo geral, pode-se perceber, a partir dos relatos dos professores entrevistados, que algumas mudanças ainda se fazem necessárias dentro dos

cursos de formação de professores (os cursos de Letras, por exemplo) a começar pela alteração nos currículos e nas grades no que diz respeito à disciplina Língua Inglesa. Espera-se que o aluno que ingressa num destes cursos já tenha uma base no segundo idioma e, assim, o inglês está sendo ensinado de um modo superficial, ou seja, está sendo ministrado fora de um contexto real, o que desmotiva o aluno em querer aprender e o próprio professor em querer ensinar.

As grades das instituições pesquisadas trazem, hoje, algumas questões relevantes, pois trabalham com vários aspectos da língua e os professores até se mostram engajados e mobilizados a ensinarem o idioma a partir de um ou outro método, com a intenção de trazer mais motivação, de mostrar a importância da reflexão e a importância da própria língua tanto para sua vida pessoal como, principalmente, para sua vida profissional, já que estão formando futuros professores de inglês.

Pode-se perceber, também, que, assim como os alunos são incentivados a buscarem um algo a mais fora da universidade para se aprimorarem no idioma, os próprios professores, buscaram se aperfeiçoar, inclusive fora do Brasil, no intuito de se tornarem verdadeiramente aptos a atuarem como docentes da língua inglesa e para conseguirem lidar melhor com as dificuldades da carreira docente, como as diferenças em sala de aula, por exemplo.

Assim, tem-se ainda um longo caminho a ser percorrido pelos futuros docentes de inglês, já que os cursos de formação não estão dando conta de preparar estes profissionais para atuarem adequadamente no mercado de trabalho. Professores mal formados e desmotivados irão levar esta bagagem para suas salas de aula e, num círculo vicioso, os alunos também não terão motivação para aprenderem a língua.

Por isso, outras mudanças se fazem necessárias no que diz respeito à atuação do docente universitário. Segundo Silva (2003, p. 123),

... o aluno do ensino superior, por meio da mudança de atuação do professor, voltada para uma prática situada, desenvolverá, a partir de seu conhecimento prévio, tanto um repertório de competências e habilidades sociais e profissionais importantes para sua atuação cidadã, quanto valores humanitários que o guiam para uma atuação participativa e eficiente na sociedade.

Isso significa tornar o ensino um processo que envolva prática, contexto e transdisciplinaridade²², ou seja, conduzir um conhecimento construído, também, a partir da bagagem cultural dos alunos.

Além disso, a língua inglesa tem sido usada como um meio de aprimoramento técnico e profissional e isso tem influenciado na formação dos professores de inglês. Segundo Moita Lopes apud Ialago (2007, p. 54),

Embora os cursos de formação de professores de línguas variem no que se refere à ênfase que colocam em um tipo de competência ou em outra, devido a uma série de fatores (estafe especializado disponível, carga horária dos cursos, etc.), igualmente se ressentem de uma base teórica explícita sobre os processos de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula. Ou seja, a formação que os professores recebem não lhes permite fazer escolhas sobre o quê, como e o porque ensinar que sejam informadas teoricamente. Em geral, no que se refere a questões de uso da linguagem em sala de aula, os professores são treinados na utilização de técnicas, típicas de métodos específicos de ensino, sem que lhes seja dado o conhecimento de natureza teórica sobre a linguagem em uso na sala de aula. [...] isso quer dizer que são treinados a partir de certos modismos sobre como ensinar línguas, isto é, recebem sua formação pautada por dogmas.

Porém isso ocorre mais nas escolas de idiomas, onde exige-se mais a proficiência do que os conhecimentos acadêmicos propriamente ditos.

Como visto anteriormente, há muitos modos de ensinar inglês e os docentes apresentados nesta pesquisa foram formados com o conhecimento dos métodos e abordagens do ensino de inglês e eles não encaram os mesmos como modismos e sim como ferramentas que poderiam utilizar para tornar o ambiente mais motivador e favorável ao processo de ensino-aprendizagem da língua. Porém, muitas vezes, o currículo das escolas e até das universidades favorece uma seqüência de aulas e de conteúdos que são impostos e que não permitem ao professor atuar como poderia ou deveria.

No entanto penso que pessoas comprometidas e engajadas conseguem superar as dificuldades e atingir seus objetivos. E estes professores, aqui entrevistados, parecem estar envolvidos com sua profissão. E, tanto na minha visão quanto na deles, ensinar inglês é muito mais do que utilizar métodos e apresentar

²² O termo é empregado no sentido de uma apropriação reflexiva do conhecimento que estabelece pontes de relação com outros saberes, as quais concorrem para a vivência e a convivência do ser no mundo. (SILVA, 2003, p. 122)

gramática e vocabulário. É preparar os alunos para o mercado de trabalho altamente competitivo e, principalmente, é trazer a realidade de modo que possam não só aprender a língua, mas aplicá-la nas mais diversas situações do dia a dia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos séculos, aprender uma segunda língua foi se tornando cada vez mais necessário, seja por motivos religiosos, científicos, por razões econômicas, políticas, comerciais ou sociais. A princípio esta segunda língua era o latim, o francês e o português, dependendo do momento histórico em questão.

E, por muito tempo, o ensino de outro idioma foi ministrado com maior enfoque na leitura e no aprendizado da gramática e da tradução, já que o intuito principal era o “aprimoramento da inteligência. E a comunicação escrita também era mais valorizada do que a comunicação oral.” (conf. Freeman, 2001)

O ensino do inglês, no Brasil, passou a ter maior importância a partir de 1837, com a criação do colégio Dom Pedro II. As décadas de 1960 e 1970 testemunharam um intenso movimento de ensino de línguas no país. Porém na LDB de 1961 e na lei 5692 de 1971, a disciplina Língua Inglesa não estava entre as obrigatórias e era apenas recomendada. ‘Foi só a partir de 1996 que a lei 9394 trouxe a obrigatoriedade de um segundo idioma que seria escolhido pela instituição de ensino (e essa escolha sempre recaiu sobre o inglês).

Com o passar do tempo “o domínio da língua inglesa foi se tornando um grande diferencial para que o indivíduo pudesse ser competitivo no mercado de trabalho”(conf. Ialago, 2007). Porém, o ensino do inglês ainda permanece defasado quanto ao aprendizado das habilidades orais e continua centrado na leitura, na gramática e no vocabulário, sendo ministrado de uma forma mecânica e fora de um contexto real que motive os alunos a quererem aprender e a entender o verdadeiro significado em saber o idioma, seja por motivos pessoais, seja por razões profissionais.

Ainda há muitas instituições que se dizem inovadoras, porém abrem mão do aprender em nome do ensinar, muitas vezes de forma ineficaz. Na maioria das escolas, dos cursos de idiomas e até nas universidades, os professores se deparam com um currículo pré-determinado, com um material pronto e um método já elaborado, colocando o professor no papel de “aplicador do método, afastado das decisões pedagógicas” (Ialago, 2007). Daí provém as alusões comuns, tais como, adquirir, transmitir, socializar conhecimento, bem como treinar e instruir. Diante de um professor que ensina, cabe ao aluno uma postura receptiva, submissa de seguir

normas e memorizar conteúdos, o que desvia o conceito de 'aprendizagem' do desafio reconstrutivo. E isso irá refletir também no âmbito profissional já que se tornarão pessoas repetitivas e sem capacidade de inovação.

O 'saber pensar' deve entrar na vida dos alunos definitivamente e isso mostra a necessidade de uma revisão nas escolas, nas universidades e, nos profissionais que nelas atuam. O estudo distanciado da realidade, não motiva e a prática como simples ativismo não sabe inovar, pois apenas se repete. O conhecimento se inova, mas também envelhece, daí a necessidade de renovação constante. E nada é mais recompensador do que adquirir um novo conhecimento que será usado para sempre.

De acordo com Cipriano (2003),

O papel do educador está em criar condições para que o educando aprenda e se desenvolva de forma ativa, inteligível e sistemática. Para tanto, o educador, de modo algum, poderá obscurecer o fato de que o educando é um sujeito ativo e que, para que aprenda, deverá criar oportunidades de aprendizagens ativas, de tal modo que o educando desenvolva suas capacidades cognitivas assim como suas convicções afetivas, morais, sociais, políticas. (p. 64)

O professor de inglês que está aberto ao novo e que tem a intenção de ensinar de um modo que motive os alunos e futuros professores a fazerem o melhor uso da língua deve, primeiro, reconhecer que toda comunicação tem uma proposta social e que todo aluno tem sempre algo a dizer ou a descobrir. A sala de aula tem que ser um lugar de vivência das situações reais da vida, para que o aluno se prepare para a realidade com a qual vai se deparar em qualquer situação em que se encontre. E, para isso, o professor pode fazer uso das expressões idiomáticas, por exemplo, já que esta é uma linguagem muito usada no dia a dia. A gramática pode e deve ser ensinada, porém de uma maneira menos sistemática. Todo material tem de estar, de algum modo, relacionado aos interesses dos alunos, e deve ser atual, para que o motive a participar mais e, conseqüentemente, a aprender, além de se articular com o uso e as funções sociais. E este material pode até ser em forma de texto, mas que seja utilizado levando em conta os três principais estágios do

aprendizado que são a apresentação, a assimilação e a reprodução da língua de uma maneira criativa e espontânea.²³

Há que se levar em consideração, também, as características individuais de cada aluno durante o processo de ensino-aprendizagem, tais como as experiências anteriores, as atitudes, a personalidade, a idade e até aquilo que os motiva ou não. É claro que não existe uma maneira específica de se medir o grau destas características em cada pessoa e, também, elas não são independentes e variam de acordo com a maior ou menor interação na sala de aula. Porém, um professor que conhece os métodos e abordagens e que esteja atento aos seus alunos, pode criar um ambiente que permita um bom aprendizado do inglês.

E aprender uma segunda língua, principalmente o inglês, traz uma grande contribuição já que o cidadão que tem o domínio do idioma terá mais facilidades de inserção no mercado de trabalho altamente competitivo e poderá utilizá-lo como instrumento de comunicação com o mundo globalizado²⁴, além de ampliar seus conhecimentos. O inglês é hoje 'o idioma das trocas científicas, ou seja, atua como língua internacional com maior capacidade de amplitude'. (conf. Ortiz apud Ialago (2007, p. 02)

Conhecer todas estas maneiras de ensinar inglês não significa estar apto a ministrar a melhor aula no dia seguinte. Todas as informações contidas nesta pesquisa têm o intuito de encorajar alunos e professores a refletirem mais sobre o significado de ensinar inglês e de fazê-los pensar sobre suas responsabilidades tanto como professores quanto como alunos aprendizes de uma segunda língua. E, como se pode perceber, alguns fatores influenciam neste aprendizado, tais como as características pessoais do aluno (como já citado), as estruturas tanto da língua mãe quanto da língua alvo, as oportunidades de interação com falantes da outra língua e, também, o ensino focado na forma e na correção.

²³ Segundo Freeman (2001) Three stages are important: presentation, assimilation and reproducing language in a creative and spontaneous way.

²⁴ "A globalização não é uma festa para a qual todos estão convidados – este é o drama de toda boa festa, aliás. Mesmo que a hostess da porta seja bonitinha, ela decide quem entra e quem não entra com a mesma crueldade de um leão de chácara. O que fazer para conseguir um convite? Aí vai o caminho das pedras. Para ser um trabalhador global, você precisa de duas ferramentas: um computador com internet e domar o inglês. Quando combinados, esses dois requisitos excluem mais de 90% da população do planeta. É um equívoco, portanto, acreditar que não há barreiras para a globalização. A maioria não tem essas ferramentas básicas". (Comentário de Kuper apud Ialago sobre a globalização na Revista Super Interessante de 2007)

Os professores não têm controle sobre todas estas influências e, por isso, conhecê-las, bem como conhecer os métodos e abordagens de ensino do inglês, irá facilitar a interação aluno-professor, aluno-aluno, professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua.

Mas, como decidir sobre que método utilizar?

... se pretendemos fazer escolhas não somente pela intuição, então precisamos primeiro identificar nossos próprios valores, depois adequar tais valores às necessidades da língua e só então rejeitar ou adotar novas técnicas. (STEVICK apud FREEMAN 2001, P. 46)

Para alguns professores a escolha é fácil e conseguem adequar um método em particular com suas experiências, valores e com seus pontos de vista sobre ensinar e aprender. É o chamado absolutismo, ou seja, escolhem um método como sendo o melhor, o mais apropriado para seus alunos, aquele que combina com os objetivos que querem alcançar. É provável que estes professores se tornem especialistas no método escolhido.

Entretanto não se pode usá-los sem um contexto, já que eles apenas descrevem um certo ideal e baseiam-se em determinadas crenças, ou seja, lidam com 'o que, como e porque' e dizem muito pouco sobre 'quem, quando e onde'. Na prática, cada método será moldado tanto pelo professor, quanto pelos alunos, mediante o contexto e as condições em que é realizado o aprendizado. Para os relativistas, aquilo que serve para um não necessariamente serve para o outro.

Alguns métodos são mais apropriados para alunos mais velhos, outros para os mais novos, outros, ainda, para os iniciantes. Cada um tem suas vantagens e desvantagens e não combinam com todas as situações. Diferentes abordagens e métodos são utilizados por diferentes professores e alunos em diferentes contextos. Conforme Freeman apud Prabhu (1990), '...it's a very large claim that the process of language acquisition – a basic human attribute – itself varies according to contextual factors²⁵.

Há, ainda, uma outra versão da posição relativista que é o chamado pluralismo. Acredita-se que, ao invés de utilizar diferentes métodos em diferentes

²⁵ Pode-se afirmar que o processo de aquisição de uma língua – um atributo básico do ser humano – varia de acordo com fatores contextuais. (tradução minha)

contextos, deve-se usar diferentes métodos dentro de um mesmo contexto. É o que traz a Abordagem Eclética, por exemplo, como visto no capítulo 2.

A língua é complexa e, portanto, ensiná-la também é um processo complexo. Embora os professores saibam que há muitas similaridades entre as salas de aula, eles sabem, também, que cada grupo tem suas características específicas e que, então, ensinar requer conhecer estas particularidades de cada classe.

Saber sobre os métodos e abordagens de ensino envolve tanto o pensar como o agir. O processo de ensino-aprendizagem exige, muitas vezes, respostas e ações imediatas, advindas mais da intuição do que de uma posição filosófica consciente. Além disso, em se tratando de seres humanos, há sempre uma lacuna entre a intenção e a ação. E mais ainda, os professores nem sempre têm controle sobre determinadas decisões e eles devem estar cientes disso para estabelecerem uma relação de parceria com seus alunos, mais do que uma relação de hierarquia. Aqueles que reconhecem a importância dessa relação, sabem que há muitas opções de metodologias, porém, são guiados por certos valores, experiências, conhecimentos e por um compromisso em atingir determinados resultados.

O diálogo entre a experiência e a história, entre uma experiência e outra ou outras, o confronto das práticas com as contribuições da teoria, com suas leis, num movimento de desvelar, pela análise da prática, a teoria em ação, o processo de investigação da prática, de forma intencional, problematizando-a em seus resultados, é um desafio e uma possibilidade metodológica na preparação pedagógica dos docentes universitários. (PIMENTA, 2002, p. 102)

Sabem que quanto maior o número de ferramentas que eles podem utilizar, melhor será o ensino e o aprendizado. Poderão usar as regras gramaticais, jogos de interação, atividades que envolvam negociação, dependendo do desafio apresentado pelo aluno em um dado momento.

O mais importante é saber refletir sobre o que se está fazendo. Aprender a ensinar é um processo contínuo, para a vida toda. Os professores aprendem sua profissão por vários caminhos; seja pelo conhecimento e apropriação de teorias, métodos e abordagens, seja pela sua própria experiência. Porém a base de sua formação deve ser a atividade pensada de aprender, ou seja, aprender e ensinar a pensar.

Compete ao professor, além de incrementar seus conhecimentos e atualizá-los, esforçar-se por praticar os métodos mais adequados em seu ensino, proceder a uma análise de sua própria realidade pessoal como educador, examinar sua autoconsciência crítica, sua conduta e seu desempenho, com a intenção de ver se está cumprindo aquilo que sua consciência crítica da realidade lhe assinala como sua correta atividade. (VIEIRA, 2003, p. 113)

A capacitação do educador se faz por duas vias: a via externa que diz respeito aos cursos, seminários e leituras e a via interna que nada mais é do que a constante indagação do docente sobre o seu fazer no cumprimento do seu papel social.

Formar-se professor de inglês num processo continuado, crítico e reflexivo, exige intenção, envolvimento, disponibilidade para mudanças, coragem, flexibilidade mental e capacidade de enfrentar e saber lidar com situações previsíveis ou não. A preparação pedagógica se dá juntamente com o processo de desenvolvimento pessoal e institucional e é assim que se concretizará a construção da docência no ensino superior, ou seja, é preciso entender a complexidade do pensar e do agir docente para que o aprendizado de uma segunda língua não seja meramente um processo produtivo que somente traga considerações a respeito de uma outra cultura, e sim possa ser uma atividade que amplie e renove conhecimentos, a fim de permitir aos alunos aprender não só para o mercado de trabalho, mas para a vida.

Portanto, é preciso experienciar mais do que experimentar ou preparar, já que tudo está em constante mudança em nossa vida, inclusive nossos alunos.

O hábito do dia-a-dia nos coloca num círculo vicioso e sem fim: trabalhar – correr contra o tempo – tentar mudar – tentar melhorar – trabalhar. E este círculo, esta mesmice escraviza, torna rude e insensível. Ele faz com que se perca a paixão pelo que se está realizando e é justamente a paixão que move o ser humano para frente e que o instiga a querer inovar sempre.

A experiência é a permissão de deixar acontecer algo novo em nossa vida e para que isso aconteça é preciso fazer uso da objetividade mas sem deixar de dar a devida importância à nossa subjetividade, àquilo que realmente pensamos, queremos e sentimos. É preciso parar ou, pelo menos, ir mais devagar, tentando encontrar novamente a sutileza em todas as coisas, em todas as pessoas e em

todas as situações, resgatando, assim, a sensibilidade e o respeito por si mesmo, por tudo e pelo próximo.

Para se ter experiência é preciso, ainda, mais do que se impor ou se propor, se expor, se tornar receptivo e aberto ao novo, arriscando mais do que simplesmente experimentando, para que possamos ser transformados, para conseguirmos mais do que adquirir informações, transformá-las e incorporá-las em nossa própria vida e na vida dos alunos.

Aprender e ensinar uma língua é um processo dinâmico. Assim, é preciso estar aberto a todas as inovações, conceitos e mudanças que ocorrem dia após dia na educação. Somente a utilização de uma metodologia, sem reflexão e sem a sua inserção dentro de um contexto real, significa desmotivar, bloquear, não trazer nenhum sentido para aquilo que se está ensinando ou aprendendo. Então, é preciso inovar, tentar e, muitas vezes trilhar o caminho do incerto e do desconhecido, pois é a dúvida e a indagação que levam à motivação e ao desejo de se querer saber mais.

É preciso que o professor conscientize-se da importância do 'educador-educando' e que todos os processos de ensino-aprendizagem passam, necessariamente, por uma interação muito forte entre o sujeito da aprendizagem e o objeto, e entre o sujeito com o meio social e com as diversidades culturais de cada pessoa dentro da sala de aula, ou seja, a interação de todos os envolvidos no processo; seja o professor, o computador, os colegas ou o conteúdo a ser ensinado. E somente a partir desta interação completa é que se pode dizer que consegue-se 'construir' novos estágios de conhecimento, tanto no aprendiz quanto no mestre.

Como já colocado, ensinar envolve pensamento e ação que levem o aluno a querer aprender e a estar sempre engajado e ciente da importância em se saber uma outra língua. O conhecimento bem como a utilização de um ou outro método ou abordagem ajudam a identificar nossos valores, instiga a experimentar novas técnicas, fazer alguns ajustes, novas tentativas, ou seja, induz a uma prática também pensada, refletida sobre o que fazer, porque fazer, como fazer e com quem fazer, no intuito de tornar o processo de ensino-aprendizagem, de um outro idioma, algo que valha a pena e que mantenha a língua viva, sendo aplicada nas mais diversas situações do dia a dia do aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. Cadernos de Pesquisa em Educação (77), Rio de Janeiro, maio, 1991.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo, 3 ed: Martins Fontes, 2000.

BIAZZOTO, Vera Lúcia Aparecida. Eu já dou aula de inglês: a formação do aluno-professor no curso de Letras. Tese de mestrado em educação, S Bernardo: UMESP, 2004.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Parecer nº CNE/CP 429/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arqueologia e Museologia. Brasília 03/04/2001. Homologado em 09/07/2001. Diário Oficial da União 09/04/2002, seção 1, p. 34.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. 1998. Parâmetros Curriculares Nacionais 3 e 4 ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BREJON, Moyses. Estrutura e funcionalismo do ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: Pioneira, 1982.

BROUGHTON, G; BRUMFIT, C.; FLAVELL, R.; HILL, P.; PINCAS, A. Teaching English as a foreign language. New York: Routledge, 1993.

CASIMIRO, Glauce Soares. A língua inglesa no Brasil: contribuições para a História das Disciplinas Escolares. Campo Grande, MS: Uniderp, 2005.

CASIMIRO, Glauce Soares. Um olhar histórico sobre o ensino da língua inglesa no Brasil. In: ANASTÁCIO, Elismar de Araújo, SANTOS, Henrique Pimenta, BUENO, Maysa de Oliveira. Campo Grande, MS: Uniderp, 2006.

CARNEIRO, Moaci Alves. LDB fácil. Leitura crítico-compreensiva de artigo a artigo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteadó. Filosofia no ensino de 2º grau. São Paulo: Cortez, 1985.

- CELANI, Maria Antonieta A. Uma abordagem centrada no aluno para os cursos de Letras. In: M. A. A. Celani (ed) Ensino de línguas. Cadernos PUC, nº 17. São Paulo: EDUC, 1984.
- CHAGAS, R. V. Didática especial de línguas modernas. São Paulo: Companhia Editora Nacional. Exemplar 1423, 1957.
- CHASTAIN, K. Developing second language skills. San Diego, 3 ed: Harcourt Brauce Jovanovich, 1988.
- CHOMSKY, N. Syntactic Structures. The Hague: Mouton & Co, Printers, 1997.
- CIPRIANO, C. L. Filosofia da educação. São Paulo, Cortez: 2003.
- CURRAN, Charles A. Counseling-learning in second language. New Yourk: Counseling-learning Institutes, 1976.
- ELIAS, Maristela Gonçalves. A formação do professor de inglês para o uso das novas tecnologias. Tese de mestrado em educação. São Bernardo: UMESP, 2003.
- FARIA FILHO, L. M. Conhecimento e cultura na escola: uma abordagem histórica. In: DAYRELL, J (org). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.
- FRANCO, Maria Laura. Análise do conteúdo. Brasília, 2 ed: Líber Livro Editora, 2007.
- FREEMAN, D. Techniques and principles in language teaching. New York: Oxford University Press, 2001.
- GIMENEZ, Telma. Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança. Londrina: ABRAPUI, 1998.
- GONÇALVES, C.L.; PIMENTA, S.G. Revendo o ensino de 2 grau: propondo a formação de professores. 2 ed., São Paulo: Cortez, 1992
- IALAGO, Ana Maria. Formação e prática docente de professores de inglês em curso livre. Tese de mestrado em educação. São Bernardo: UMESP, 2007.
- KRASHEN, S. D. Principles and practice in second language acquisition. New York: Oxford University Press, 1987.
- LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. Porto Alegre: UFRS, 1984.

LENNEBERG, E. The biological foundations of language. New York: John Willy, 1967.

LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora. São Paulo: Cortez, 2002.

LIGHTBOWN, M., SPADA, Nina. How languages are learned. New York: Oxford University Press, 2001.

MARCÍLIO, Maria Luiza. História da escola em São Paulo e no Brasil. São Paulo: imprensa oficial, 2005.

PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. (org). professor reflexive no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, A. V. Sete lições sobre a educação de adultos. São Paulo: Cortez, 2003.

RICHARDS, J. & RODGERS, T. S. Approaches and methods in language teaching: a description and analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RODRIGUES, F.S.C. A língua espanhola no ensino superior em São Paulo: história e perspectivas. São Paulo, 2004.

ROGERS, Carl. Client centered therapy. Boston: Houghton Mifflin, 1951.

SACRISTAN, Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre, 3 ed: Artmed, 2000.

SACRISTAN, Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (org). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. New York: Applied linguistics, 1990.

SILVA, E. R., LOPES-ROSSI, M. A. G. Caminhos para a construção da prática docente. Taubaté-SP: Cebrae, 2003.

STERN, H. H. Fundamental concepts of language teaching. New York: Oxford University Press, 1983.

SWAIN, M. Manipulating and complementing content teaching to maximize second language, 1985.

ANEXOS

Anexo 1: Grade Curricular do Curso de Letras da UNIDERP



Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal - UNIDERP

Curso de Letras - Licenciatura Plena

Habilitação: Português/Inglês e respectivas Literaturas e Bacharelado com ênfase em Tradutor e Intérprete

Grade curricular do curso de Letras – Licenciatura Plena
Português/Inglês e respectivas Literaturas/Bacharelado com Ênfase
em Tradutor e Intérprete

2006/1

Grade Padrão

Entrantes a partir de 2007/1

| Semestre | 1.1 Disciplinas | Carga horária (h/a) | | | |
|----------|--|---------------------|---------|-------|-----------|
| | | Semanal | | | Semestral |
| | | Teórica | Prática | Total | |
| 1º | Língua Portuguesa I | 02 | 02 | 04 | 80 |
| | Língua inglesa I | 04 | - | 04 | 80 |
| | Psicologia da Educação | 02 | 02 | 04 | 80 |
| | Língua Latina | 04 | - | 04 | 80 |
| | Fundamentos e Organização do Sistema Educacional | 02 | 02 | 04 | 80 |
| | | 14 | 06 | 20 | 400 |
| | | | | | 40 |
| 2º | Metodologia de Pesquisa | 02 | 02 | 04 | 80 |
| | Língua Inglesa II | 04 | - | 04 | 80 |
| | Língua Portuguesa II | 02 | 02 | 04 | 80 |
| | Teoria Literária | 04 | - | 04 | 80 |
| | Cultura e Civilização Inglesa e Norte Americana | 02 | 02 | 04 | 80 |
| | | 14 | 06 | 20 | 400 |
| | Atividades Complementares | | | | 40 |
| 3º | Língua Portuguesa III | 02 | 02 | 04 | 80 |
| | Linguística I | 02 | - | 02 | 40 |
| | Literatura Portuguesa I | 03 | 01 | 04 | 80 |
| | Literatura Inglesa e Norte Americana I | 03 | 01 | 04 | 80 |
| | Didática | 02 | 02 | 04 | 80 |
| | Língua Inglesa III | 04 | - | 04 | 80 |
| | 2 Subtotal | 16 | 06 | 22 | 440 |
| | Atividades Complementares | | | | 30 |
| 4º | Língua Portuguesa IV | 02 | 02 | 04 | 80 |
| | Língua Inglesa IV | 02 | 02 | 04 | 80 |

| | | | | | |
|------------|--|-----------|-----------|------------|------------|
| | Lingüística II | 02 | - | 02 | 40 |
| | Literatura Inglesa e Norte Americana II | 02 | 02 | 04 | 80 |
| | Literatura Portuguesa II | 02 | 02 | 04 | 80 |
| | Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa I | 01 | 04 | 05 | 100 |
| | Estágio Supervisionado de Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa I | 01 | 04 | 05 | 100 |
| | 3 Subtotal | 12 | 16 | 28 | 560 |
| | Atividades Complementares | | | | 30 |
| 5º | LIBRAS – Linguagem Brasileira de Sinais I | 01 | 01 | 02 | 40 |
| | Língua Inglesa V | 02 | 02 | 04 | 80 |
| | Literatura Brasileira I | 02 | 02 | 04 | 80 |
| | * Métodos e Abordagens de Ensino – Língua Inglesa | 02 | - | 02 | 40 |
| | Sociolingüística | 01 | 01 | 02 | 40 |
| | Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas Língua Portuguesa II | 02 | 05 | 07 | 140 |
| | Estágio Supervisionado de Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa II | 02 | 05 | 07 | 140 |
| 4 Subtotal | 13 | 15 | 28 | 560 | |
| 5 | 6 Atividades Complementares | | | | 30 |
| 6º | LIBRAS – Linguagem Brasileira de Sinais II | 01 | 01 | 02 | 40 |
| | Língua Inglesa VI | 02 | 02 | 04 | 80 |
| | * Desenvolvimento de Compreensão Textual de Língua Inglesa (100% a distância) | 02 | 02 | 04 | 80 |
| | Literatura Brasileira II | 03 | 01 | 04 | 80 |
| | Lingüística Textual | 02 | 02 | 04 | 80 |
| | Cultura, Arte e Literatura Sul-mato-grossense. | 01 | 01 | 02 | 40 |
| | Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa III | 02 | 06 | 08 | 160 |
| | Estágio Supervisionado de Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa III | 02 | 06 | 08 | 160 |
| | 7 Subtotal | 14 | 20 | 34 | 720 |
| | Atividades Complementares | | | | 30 |
| 7º | Teorias de Tradução | 04 | - | 04 | 80 |
| | Tradução Comentada I | 04 | - | 04 | 80 |
| | Interpretação Simultânea I | 02 | 02 | 04 | 80 |
| | Teoria de Interpretação Simultânea I | 02 | - | 02 | 40 |
| | Prática de Tradução I | - | 04 | 04 | 80 |
| | Estágio Supervisionado de Bacharelado I | 02 | 06 | 08 | 160 |
| | 8 Subtotal | 14 | 12 | 26 | 520 |
| 8º | Tradução Comentada II | 04 | - | 04 | 80 |
| | Interpretação Simultânea II | 02 | 02 | 04 | 80 |
| | Prática de Tradução II | - | 04 | 04 | 80 |
| | Teoria de Interpretação Simultânea II | 02 | - | 02 | 40 |
| | Trabalho Final de graduação | 02 | 02 | 04 | 80 |
| | Estágio Supervisionado de Bacharelado II | 02 | 06 | 08 | 160 |
| | 9 Subtotal | 12 | 13 | 26 | 520 |
| 10 | Total da carga horária de atividades complementares | | | | 200 |
| | Total da Carga Horária da Disciplina Estágio Supervisionado do Bacharelado | | | | 320 |
| | Total da Carga Horária da Disciplina Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa | | | | 400 |
| | Total da Carga Horária da Disciplina Estágio Supervisionado de Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa | | | | 400 |

| | | | | |
|--|--|--|--|--------------|
| <i>11.1.1.1 Total Geral da Carga Horária de Bacharelado</i> | | | | 3.240 |
| <i>11.1.1.2 Total Geral da Carga Horária de Licenciatura Plena</i> | | | | 3.280 |

*** Didática - 50% a distância**

Métodos e Abordagens de Ensino – Língua Inglesa oferecida 100% a distância.

*** Desenvolvimento de Compreensão textual de Língua Inglesa – 100% a distância.**

Anexo 2: Grade Curricular do Curso de Letras da UMESP

6.3. Alterações propostas pelo Colegiado de Curso – Licenciatura Português- Inglês/2004.

1º SEMESTRE

| <i>11.1.1.3.1.1.1.1.1 Disciplina</i> | Número | Carga horaria | Número de créditos | Categoria | Natureza | Co - requisito | Pré - requisito |
|---|--------|---------------|--------------------|-----------|----------|----------------|-----------------|
| Língua Portuguesa: Morfossintaxe | 01 | 40 | 02 | Básica | T/P | | - |
| Linguística: Fundamentos | 02 | 40 | 02 | Geral | T | | - |
| Língua Portuguesa: Metodologia e Prática de Leitura e Redação | 03 | 40 | 02 | Básica | T | | - |
| Teoria da Literatura: poética | 04 | 40 | 02 | Geral | T/P | | |
| Literatura Brasileira: Era Colonial | 05 | 40 | 02 | Básica | T/P | | |
| Literatura Portuguesa: Era Medieval e Classicismo | 06 | 40 | 02 | Básica | T/P | | |
| Língua Inglesa: fundamentos | 07 | 80 | 04 | Básica | T/P | | |
| Língua Ingl. Fonética e fonologia | 08 | 40 | 02 | Básica | T/P | | |
| Filosofia | | 40 | 02 | Cidadã | T | | |
| TOTAL | | 400 | | | | | |

2º SEMESTRE

| Disciplina | Número | Carga horaria | Número de créditos | Categoria | Natureza | Co - requisito | Pré - requisito |
|---|--------|---------------|--------------------|-----------|----------|----------------|-----------------|
| Língua Inglesa: Prática Oral (2 professores/divide turma) | 09 | 40/40 | 02 | Básica | TP/TP | | |
| Língua Port.: Met. e Prática de textos narrativos | 10 | 40 | 02 | Básica | P | | |
| Teoria da Literatura: Narratologia | 11 | 40 | 02 | Geral | T/P | | |
| Literatura Brasileira: Era Nacional | 12 | 40 | 02 | Básica | T/P | | |
| Literatura Portuguesa: Era Romântica | 13 | 40 | 02 | Básica | T/P | | |

| | | | | | | | |
|--|----|---------|----|--------|-----|--|--|
| Língua Inglesa: Morfossintaxe | 14 | 80 | 04 | Básica | T/P | | |
| Língua Portuguesa: Sintaxe e Semântica | 15 | 40 | 02 | Básica | T/P | | |
| Formação Cidadã | | 40 | 02 | Cidadã | T | | |
| Linguística: Elementos de Análise | 16 | 40 | 02 | Básica | T/P | | |
| TOTAL | | 400/440 | | | | | |

3º SEMESTRE

| Disciplina | Número | Carga horaria | Número de créditos | Categoria | Natureza | Co - requisito | Pré - requisito |
|---|--------|---------------|--------------------|-----------|----------|----------------|-----------------|
| Língua Portuguesa: Estilística | 17 | 40 | 02 | Básica | T/P | | |
| Lit.Brasileira: Produção Finissecular | 18 | 40 | 02 | Básica | T/P | | |
| Lit.Port.Vanguarda e Renovação | 19 | 40 | 02 | Básica | T/P | | |
| Língua Latina | 20 | 40 | 02 | Básica | T/P | | |
| Lit.Inglesa: Era Medieval e Renascimento | 21 | 40 | 02 | Básica | T/P | | |
| Linguística Textual | 22 | 40 | 02 | Básica | T/P | | |
| Língua Inglesa: Met. e Prática Ling. | 23 | 80 | 04 | Básica | P | | |
| Língua Port. Met. e Prát. de textos dissertativos | 24 | 40 | 02 | Básica | P | | |
| Psicologia da Educação | | 40 | 02 | Geral | T/P | | |
| 11.1.1.3.2 TOTAL | | 400 | | | | | |

4º SEMESTRE

| Disciplina | Número | Carga horaria | Número de créditos | Categoria | Natureza | Co - requisito | Pré - requisito |
|--|--------|---------------|--------------------|------------|----------|----------------|-----------------|
| Língua Portuguesa: Fonética e Fonologia | 25 | 40 | 02 | Básica | T/P | | |
| Sociolinguística | 26 | 40 | 02 | Básica | T/P | | |
| Literatura Latina | 27 | 40 | 02 | Básica | T/P | | |
| Lit.Bras.Vanguarda e Modernidade | 28 | 40 | 02 | Básica | T/P | | |
| Lit.Port.Neo-Realismo e Pós-Modernismo | 29 | 40 | 02 | Básica | T/P | | |
| Sem. De de Org.de Trab. Ed.Gestão Escolar | | 40 | 02 | Geral | T/P | | |
| Língua Inglesa: aspectos semânticos | 30 | 80 | 04 | Básica | T/P | | |
| Lit.Inglesa: Romantismo e Modernidade | 31 | 40 | 02 | Básica | T/P | | |
| Prática de Ensino de Língua Port.e Lit. Infantil | 32 | 40 | 02 | Específica | P | | |
| 11.1.1.3.3 Estágio Supervisionado | | 20 | 01 | Específica | P | | |

| | | | | | | | |
|--|--|---------|----|------------|---|--|--|
| <i>em Língua Portuguesa e Literaturas(Específico)*</i> | | | | | | | |
| 11.1.1.3.4 Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literaturas (Específico)* | | 20 | 01 | Específica | P | | |
| 11.1.1.3.5 Estágio Língua Port. e Lits(Geral)** | | 40 | | | | | |
| 11.1.1.3.6 Estágio Língua Inglesa. e Lits(Geral).** | | 40 | | | | | |
| 11.1.1.3.7 TOTAL | | 400/520 | | | | | |

* estágio específico: com supervisão direta e atribuição de 2h/a para o professor

** estágio geral: em outros espaços fora da UMESP, sem supervisão direta do professor

5º SEMESTRE

| Disciplina | Número | Carga horaria | Número de créditos | Categoria | Natureza | Co - requisito | Pré - requisito |
|--|--------|---------------|--------------------|------------|----------|----------------|-----------------|
| Prática de Ensino de Língua Inglesa | 33 | 40 | 02 | Básica | T/P | 38 | 30 |
| Língua Portuguesa: Diacronia | 34 | 40 | 02 | Básica | T/P | 20 | 25 |
| Linguística: Análise do Discurso | 35 | 40 | 02 | Básica | T/P | 26 | 22 |
| Lit.Bras.Lírica e Nar. Modernas | 36 | 40 | 02 | Básica | T/P | | 28 |
| Lit.Norte-Americana: Era Colonial e Romantismo | 37 | 40 | 02 | Básica | T/P | 38 | 31 |
| L. Inglesa: aspectos pragmáticos | 38 | 80 | 04 | Básica | T/P | 37 | 30 |
| Metodologia e Prática da Pesquisa em Línguas e Literaturas - TCC | 39 | 40 | 02 | Específica | P | | |
| Prática de Ensino: Lit. Juvenil Bras.e Port. | 40 | 40 | 02 | Específica | P | 26 | 16 |
| Didática | | 40 | 02 | Geral | T/P | | |
| 11.1.1.3.8 Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literaturas (Específico) | | 20 | 01 | Específica | P | | |
| 11.1.1.3.9 Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literaturas(Específico) | | 20 | 01 | Específica | P | | |

| | | | | | | | |
|---|--|---------|--|--|--|--|--|
| 11.1.1.3.10 Estágio Língua Port. e Lits.(Geral) | | 40 | | | | | |
| 11.1.1.3.11 Estágio: Língua Inglesa e Lits.(Geral) | | 40 | | | | | |
| 11.1.1.3.12 TOTAL | | 400/520 | | | | | |

6º SEMESTRE

| Disciplina | Número | Carga horária | Número de créditos | Categoria | Natureza | Co - requisito | Pré - requisito |
|--|--------|---------------|--------------------|------------|----------|----------------|-----------------|
| Prática de Ensino: Inglês Instrumental | 41 | 40 | 02 | Específica | P | 44 | 33 |
| Literatura Bras. Pós-Modernismo | 43 | 40 | 02 | Básica | T/P | | 43 |
| Lit.Norte-Americana – Modernidade | 44 | 40 | 02 | Básica | T/P | 45 | 37 |
| Língua Inglesa: aspectos estilísticos | 45 | 80 | 04 | Básica | T/P | 47 | 38 |
| Lingüística Aplicada ao ensino de Línguas | 46 | 40 | 02 | Básica | T/P | 48 | 16 |
| Pesquisa e Supervisão -Projetos em Línguas e Literaturas – TCC | 47 | 40 | 02 | Específica | P | - | 39 |
| Língua Portuguesa: a modalidade brasileira | 48 | 40 | 02 | Básica | T/P | 26 | 34 |
| Estágio Supervisionado em Língua Port. e Lits.(Específico) | | 40 | 02 | Específica | P | | |
| 11.1.1.3.13 Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literaturas (Específico) | | 40 | 02 | Específica | P | | |
| 11.1.1.3.14 Supervisão de TCC | | 40 | 02 | Específica | P | | |
| 11.1.1.3.15 Estágio Língua Port. e Lits.(Geral) | | 40 | | | | | |
| 11.1.1.3.16 Estágio: Língua Inglesa e Lits.(Geral) | | 40 | | | | | |
| 11.1.1.3.17 TOTAL | | 320/520 | | | | | |

| Semestre | Carga horária | Supervisa de estágio + TCC (remunerado) | Estágio (sem remuneração h/a) |
|----------|---------------|---|-------------------------------|
| Primeiro | 400 | - | - |
| Segundo | 440 | - | - |
| Terceiro | 400 | - | - |
| Quarto | 400 | 40 | 80 |
| Quinto | 400 | 40 | 80 |
| Sexto | 320 | 80 estágio 40 TCC | 80 |
| Total | 2.360 | 200 | 240 |

| | |
|------------------------------------|-----------|
| Carga horária | 2.360 |
| Sup. de estágio + TCC (remunerado) | 200 |
| Estágio (sem remuneração) | 240 |
| Atividades científico-cultural | 200 |
| Carga horária total | 3.000 h/a |

Anexo 3: Grade Curricular do Curso de Letras da UNI FMU

GRADE HORÁRIA 2008 – CURSO DE LETRAS E ARTES

| ARTES (S 23) 1° SEMESTRE | PORTUGUÊS INGLÊS (S 31) 1° SEMESTRE | PORTUGUÊS ESPANHOL (S 32) 1° SEMESTRE | TRADUTOR (S33) INTÉRPRETE 1° SEMESTRE | TRADUTOR (S 35) INTÉPRETE 5°SEMESTRE | PORTUGUES INGLÊS (S 34) 5°/6° SEMESTRES |
|---|--|--|--|---|--|
| Teatro Educação | Língua Inglesa Instrumental | Introdução à Língua Espanhola e à Cultura Hispânica | Língua Inglesa Instrumental | Prática de Tradução III | Fonética, Fonologia e Prática Oral da Língua Inglesa |
| Teatro Educação | Laboratório Inglês: Introdução ao Texto Oral | Laboratório Espanhol: Introdução ao Texto Oral | Laboratório Inglês: Introdução ao Texto Oral | Língua Portuguesa V | Fonética, Fonologia e Prática Oral da Língua Inglesa |
| Fundamentos da Expressão e Comunicação Humana I | Introdução à Sintaxe da Língua Portuguesa | Introdução à Sintaxe da Língua Portuguesa | Introdução à Sintaxe da Língua Portuguesa | Língua Inglesa V | Prática Pedagógica da Língua Inglesa |
| Fundamentos da Expressão e Comunicação Humana I | Introdução à Sintaxe da Língua Portuguesa | Introdução à Sintaxe da Língua Portuguesa | Introdução à Sintaxe da Língua Portuguesa | Prática de Versão III | Laboratório: Compreensão do Texto Oral |
| Prática Pedagógica: Escola e | Prática Pedagógica: Escola e | Prática Pedagógica: Escola e | Prática de Tradução: Introdução e | Teoria da Tradução III | Literatura Portuguesa: Modernismo e Pós- |

| | | | | | |
|--|------------------------------------|------------------------------------|--|----------------------------|--|
| Currículo MARLY | Currículo MARLY | Currículo MARLY | Textos Básicos JOACYR | | Modernismo |
| Formas de Expressão e Comunicação Artística I | Língua Latina | Língua Latina | Prática de Tradução: Introdução e Textos Básicos | TCC I | Literatura Norte- Americana: Modernismo Vanguarda e Teatro |
| Sociologia e Educação | Sociologia e Educação | Sociologia e Educação | Sociologia e Educação | Prática Versão III | Literatura Inglesa: do período Vitoriano às Vanguardas |
| Sociologia e Educação | Sociologia e Educação | Sociologia e Educação | Sociologia e Educação | Língua Inglesa V | Literatura Brasileira: Cenário pós 1930 e a Contemporaneidade |
| Formas de Expressão e Comunicação Artística I | Linguística | Linguística | Linguística | Prática de Tradução III | Semântica da Língua Portuguesa |
| Leitura e Produção de Textos | Leitura e Produção de Textos | Leitura e Produção de Textos | Leitura e Produção de Textos | Tradução Simultânea I | Semântica da Língua Portuguesa |

Anexo 4: Transcrição da entrevista Professora M - Uniderp – Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal – Campo Grande – MS – 12 de julho de 2007

Aluna: Bom prof. M, primeiro eu queria saber, assim, qual foi seu primeiro contato com a língua inglesa, como que se deu, se foi um interesse natural....

Prof.: Meu primeiro contato, mesmo, informal com a língua, foi mais ou menos aos 4 anos. A escola que eu estudava tinha um laboratório de línguas, lá no jardim, no jardim da infância e eu aprendi as primeiras coisas né, frutas, cores... depois disso, incentivada pelo meu pai, depois disso ele me colocou num curso, no fisk, eu tinha 6 anos, tinha completado 6 anos e naquela época nem tinha turma pra 6 anos eu fui pra turma de 8 anos, mas como meu irmão já tinha 8 anos, eu tinha 6, eles aceitaram que ficássemos na mesma sala e esse então foi o meu primeiro contato formal com a língua, aos 6 anos numa escola, num centro de línguas mesmo.

Aluna: E daí você continuou, deu seqüência, parou, voltou...

Prof.: Continuei, fiz o curso de inglês e me formei nessa escola, com 17, 16 pra 17 anos, me formei e depois disso eu fiz um curso de conversação na mesma escola pra não perder o contato. Eles ensinavam.... a abordagem deles era um pouco diferente, né, tinha conversação, mas tinha muita parte gramatical, então eu queria falar mais fluentemente, assim, daí fiz esse curso de conversação.

Aluna: E a sua formação inicial é em que curso?

Prof.: É... graduação?

Aluna: É

Prof.: Eu sou formada em Letras com ênfase em tradutor intérprete.

Aluna: E seu interesse então já vem desde que você começou a estudar inglês, já veio este interesse pela área de letras?

Prof.: Sim, sim, quando eu fazia inglês eu tinha uma facilidade na escola. Eu fazia inglês fora, então o inglês da escola era muito fácil pra mim, então eu já ajudava os meus colegas. Na hora de estudar eles sempre falavam, 'a M ensina a gente'. Então nós nos reuníamos e eu sempre ensinava inglês, sempre ajudava pra estudar pra prova pra um grupo de amigas, né... e uma outra ensinava matemática pra gente. Sempre foi assim, desde estudante ainda, pequena eu já me via professora da língua pra pequenos grupos informais, colegas.

Aluna: Você se graduou aonde, aqui em Campo Grande mesmo?

Prof.: É aqui na Uniderp mesmo.

Aluna: E como foi o ensino da língua inglesa durante a sua graduação? Você acha que deu conta daquilo que você esperava?

Prof.: Uhm... não. Quando eu entrei na faculdade eu já era professora de inglês, já dava aula, então eu tinha uma crítica muito grande com relação aos professores e eles tinham uma formação muito superficial da língua. Eles ensinavam muita gramática, sabiam ensinar muito bem, mas não falavam nada, então as aulas pra mim eram terríveis, às vezes eu sabia mais do que a professora e era muito triste... assim.....

Aluna: E a grade como que era, tinha bastante aulas de língua inglesa?

Prof.: Tinha...tinha bastante aula de língua inglesa, até porque meu curso era letras com ênfase em tradutor intérprete. Eu tinha aula de tradução e a aula era muito boa, com um professor americano. Ele falava inglês com a gente na aula, fluentemente, e era bom era o bacharelado, né, mas a licenciatura, o curso para ser professor de inglês, os professores sempre foram muito fracos, muito fracos mesmo.

Aluna: E você acha que esse curso te preparou pra ser professora de inglês universitária hoje?

Prof.: Não, na parte específica de língua inglesa não. Mas a questão de didática, na nossa aula de prática de ensino, que o professor ensina como ensinar inglês, isso deu uma base, não fundamental - sem aquilo eu não faria - mas foi boa, aprendi técnicas novas que eu utilizo até hoje na sala de aula, então, valeu.

Aluna: E hoje você só ministra aulas no ensino superior?

Prof.: Sim, só no ensino superior.

Aluna: E antes você ministrava aulas aonde?

Prof.: No ensino fundamental e médio e cursinho preparatório pra vestibular.

Aluna: Ah ta! E em escola de curso livre, você nunca ministrou aula?

Prof.: Sim também, também. Centro de idiomas.

Aluna: E como surgiu a sua vontade de ir para o ensino superior, já que você já trabalhava, né, no ensino médio e no ensino fundamental? Você já tinha essa vontade de ir para o ensino superior ou foi uma coisa que aconteceu?

Prof.: É... não....eu dava aula na época no cursinho, eu ganhava muito bem e achei que eu fosse fazer aquilo para o resto da vida, porque eu não tinha que corrigir prova, não tinha que preparar plano de aula, então achei que aquilo fosse... não precisava fazer chamada....achei que aquilo fosse a melhor coisa da vida. E aí entrei no mestrado e comecei a fazer uma reflexão sobre esseprimeiro sobre esse método seletivo de vestibular, né, que pra mim é muito falho, não funciona e é irreal e depois sobre ensinar inglês pra essa prova que eu não acredito. Então eu já

comecei a não acreditar mais na minha prática. Fiz uma reflexão muito crítica e falei 'não, eu acho que não é isso' e depois, mais uma vez incentivada pelo meu pai, ele perguntou, então, porque eu não iria para o curso superior, dar aula para o curso de letras e começou toda aquela crítica em relação às professoras de letras, de língua inglesa no curso de letras e eu pensei que eu podia fazer alguma coisa diferente. Eu falei 'acho que é por aí'. E como para dar aulas em universidade precisa mestrado, então eu entrei no mestrado e no mesmo ano eles me chamaram pra dar aula. Já comecei dando aula de inglês instrumental para o turismo e depois eu fui pra letras.

Aluna: Você saiu de uma área totalmente diferente, de uma coisa totalmente diferente pra outra... assim.. né?

Prof.: Mas o legal do turismo é que o inglês instrumental você trabalha com texto instrumental, claro, voltado pra área do turismo. Um inglês técnico, tive que aprender todo, mas trabalhar com texto instrumental é muito gostoso, eu gosto de trabalhar muito com leitura e produção.

Aluna: E como foi essa mudança... assim... porque deve ter sido um choque, né, você sair de um ensino médio, até de um cursinho pra ir pro ensino superior. Como foi esse início no ensino superior?

Prof.: Foi. Porque você espera que as pessoas que entram pra fazer Letras Português/Inglês, que elas queiram aprender inglês. Eu não tinha ilusão que elas tivessem pré-requisitos na língua, não tinha essa ilusão, assim como estudante eu sabia que minhas colegas não tinham esse pré-requisito e sabia que ia encontrar grupos fracos, turmas grandes, é o que a gente chama de *multi level classes* que são vários níveis. Tenho alunos que falam fluentemente e tenho alunos que não sabem nada, não sabem verbo *to be*, acham que pronome é verbo *to be*, você fala 'I, You... ah! verbo *to be*...'

Aluna: Você acha que essa foi sua principal dificuldade, assim no começo, lidar com essas diferenças dentro da sala de aula?

Prof.: Foi.... foi. Eu já tinha encarado, né, de frente essas diferenças no ensino médio, fundamental, no ensino médio. Já tinha alunos que sabiam inglês fora, né, como eu e tinha alunos que não sabiam nada. Mas no curso superior também encontrei essa ... essa realidade que é bem difícil.

Aluna: E como você conseguiu superar, assim, essa dificuldade?

Prof.: Não consegui... risos... ainda não consegui. O que eu acho legal, aqui na Uniderp, é que tem o CELIN que é o centro de línguas e é um curso de extensão do curso de letras, muito barato pra comunidade acadêmica e externa e tem ajudado muito nossos alunos. Então os nossos alunos que fazem o CELIN, a gente nota a diferença na sala de aula. E uma coisa muito importante, assim, que eu acho, não fui eu que superei as dificuldades, mas nós professores de língua inglesa do curso de letras nos reunimos há dois anos e decidimos que a abordagem, no curso de letras, não seria mais a tradicional, de gramática e tradução. Nós adotaríamos uma nova abordagem, na verdade uma mistura de abordagens e métodos, né, o que nós queríamos era a abordagem comunicativa mas é impossível. Hoje posso falar que é impossível com grupos grandes e de vários níveis. Então nós... é... fizemos um *mix* de abordagens, né, e isso tem dado muito certo. Usamos bastante a abordagem comunicativa, falamos em inglês é... 80% do tempo da aula, nós falamos em inglês, quase não traduzimos, é sempre por meio de mímicas e gestos e tem dado muito certo. A gente já tá colhendo resultados dessa ... dessa nossa decisão de mudar radicalmente, né.

Aluna: E isso foi colocado na grade curricular ou como é que é? A universidade apresenta um grade e você tem que seguir?

Prof.: Nós também conseguimos, por meio do colegiado de curso, mudar a grade, então nós demos muito mais enfoque à leitura, à produção de texto, aos métodos. Hoje tem uma disciplina que chama Métodos e Abordagens do Ensino de Língua Inglesa na nossa grade, então nós conseguimos mudar a grade. Essa grade já tá em

vigor há 1 ano e meio. Então a universidade dá total respaldo... deu, né, na época, total respaldo pra essa mudança e a gente já vê os resultados com os alunos que já estão no terceiro, quarto semestre.

Aluna: Você acha que então valeu a pena essa mudança? Porque é uma dificuldade que o professor enfrenta muito, eu acho, no ensino superior. Ele tem que seguir uma grade que ele não concorda ou acaba nem seguindo aquela grade ou aquele método.

Prof.: Quando eu comecei a dar aula em letras, eles me apresentaram o que eu teria que dar naquele semestre. Então aquilo foi terrível, totalmente contra o que você acha, o que sonha de ensino de línguas. E eu falo assim com meus alunos, né, quando eu entro falando inglês na sala de aula eles falam 'ah professora calma... não... você não vai falar português?' Eu falo 'gente, é que nem uma criança, que nem um nenê. Quando você tem filho você não vai falar com ele que ele não entende sua língua. Com 3 anos ele tá falando tudo e te devolvendo, te dando um *feedback*'. Em inglês é a mesma coisa. Você começa falando inglês, em 3 anos a pessoa tá entendendo e falando tudo também. E a gente tem que colocar isso na cabeça deles. Uns entendem e aceitam outros não.

Aluna: E como você acha que a universidade - até você já meio que falou isso - ela dá o devido valor ao ensino da língua inglesa dentro da universidade ou ainda é aquela coisa... ah o inglês quem quiser vai aprender fora, aqui é só uma passagem?

Prof.: Não..... dá. A universidade ela incentiva muito esta disciplina, tanto que foi criado este CELIN, o centro de línguas, tem várias línguas, né, mas tem a língua inglesa e é um preço bem acessível, só pra cobrir os gastos mesmo, sem lucro nenhum pra instituição ou para o curso de letras e é um curso excelente, como qualquer outro de centro de línguas, de escola de idiomas aí fora. Usamos material importado, a abordagem é comunicativa e os professores são entrevistados já em inglês. Já começam a entrevista com eles em inglês. É que nem um curso de

idiomas fora, só que é aqui dentro da universidade, o valor é 20% do valor que você paga aí fora e pra acadêmicos tem desconto ainda.

Aluna: É um bom incentivo, né?

Prof.: É a universidade incentiva muito e nós, os professores de língua inglesa, quando a gente tem um congresso de língua inglesa ou algum evento que queremos participar, a universidade financia.

Aluna: E qual que você acha que é o papel, então, do professor de inglês dentro da universidade?

Prof.: Bom eu acho que primeiro é despertar o aluno pra importância da língua inglesa hoje. Já não se fala mais em língua estrangeira, inglês pra gente não é mais língua estrangeira, nós usamos o inglês todo dia. Várias expressões são em inglês e esse é o desafio do professor: despertar o aluno pra importância, pra falar 'olha você já sabe inglês mas você não sabe.' Músicas em inglês eles estão cantando.... 'não, mas não sei inglês'.... 'sabe você tá cantando'. Então o papel do professor acho que mais importante é fazer o aluno acordar pra isso, da importância, principalmente num curso de letras, né. Se ele não quer então vai fazer outro letras... letras literatura, né, ou espanhol mas aqui é Letras Português-Inglês, ele tem que ter consciência da necessidade e da importância da língua inglesa.

Aluna: Você acha que os alunos chegam ainda meio sem interesse, pelo inglês?

Prof.: Sem interesse... sem interesse. Não sabem e também não buscam - alguns né - não buscam conhecer e estudar mais, mais profundamente. E o que é mais grave, é um curso de licenciatura, então ele vai sair daqui sendo professor de inglês. E como que ele vai sair daqui sendo professor de inglês se ele não sabe falar inglês? Então esse é um desafio muito grande do professor.

Aluna: E você acha que a universidade tá dando conta de, de repente, formar esse aluno adequadamente pra ser professor de inglês? Que de repente ele chega sem saber muito?

Prof.: É...é um desafio muito grande.

Aluna: Consegue cumprir essa necessidade ou não?

Prof.: É um desafio muito grande e olha..... eu sou membro do colegiado, do curso de letras e nós tivemos uma reunião na segunda feira de uma aluna que reprovou no estágio. Ela foi na ouvidoria reclamar do professor e aí o professor trouxe as provas, os documentos, então, o plano de ensino..... e realmente é uma pessoa que não tá preparada de jeito nenhum pra ir pra sala de aula. E ela falou 'mas eu não quero, só quero o diploma, vou dar aula de português'. De português ela é muito boa, mas não dá. Aqui é tudo junto, não dá pra você fazer licenciatura em português ou em inglês; é junto. Então como falei, 'vai procurar outra universidade'. E aí a gente não aprova mesmo. Esse aluno não vai pro mercado de trabalho - muitos já estão, né, muitos já estão - mas com o diploma da Uniderp não. A gente é bem rigoroso nisso, mas a nossa intenção não é pregar isso: selecionar, excluir lá no final, né. Nossa intenção é formar ao longo do processo, né, do período que ele tá aqui na faculdade. Então, a gente incentiva... 'vai fazer curso, vai fazer CELIN ou outro curso fora. É auto-didata, então vai se aprimorar.'

Aluna: Fazer com que o aluno tenha realmente uma formação que valha a pena e que ele possa realmente ser um bom professor.

Prof.: Isso. Até porque eu fico pensando... quando eu olho pros meus alunos na sala de aula eu falo 'meu Deus ele vai ser professor da minha filha'....risos...

Aluna: Dá um pouco de desespero?

Prof.: Dá..dá um desespero mas por outro lado também o mercado se encarrega de excluir essas pessoas, né. Hoje eu acho que tá tão... é... o mercado tá tão exigente

que não tem mais espaço pra essas pessoas mal formadas. Eu vejo que a exigência que foi pra mim na época, né, eu fiz um curso no exterior, fiz um curso na Inglaterra. A primeira vez foi um curso de língua inglesa normal e a segunda vez foi de um curso para professores de inglês mesmo.

Aluna: Foi antes de você ingressar no ensino superior ou depois?

Prof.: A primeira vez eu ainda dava aula no ensino fundamental.... no ensino médio... a segunda vez eu já estava no ensino superior. E aí você volta com seu currículo com um curso desses, já te procuram, querem saber do curso e a entrevista em inglês, você tem que ter fluência... então a exigência tá muito grande, não tem mais espaço pra profissional mal formado.

Aluna: E você foi buscar esse curso fora por talvez achar que tava faltando alguma coisa aqui?

Prof.: Tava...tava. A primeira vez que eu dava aula no ensino médio, eu achava que minha fluência não tava boa, quando eu encontrava com um estrangeiro, estrangeiros que tavam aqui, é... quando eu ía conversar eu sentia que eu brecava, tinha que pensar muito antes de falar. Então eu não estava fluente. Eu falava mas tinha que pensar muito antes. E por isso eu procurei esse curso e também pra conhecer outras culturas, a cultura da língua que eu já lecionava, né e então foi por isso. Da segunda vez foi um curso para professores de inglês, foi mais específico, né. Então ele dava várias dicas de como dar aula para pequenos grupos, grandes grupos, então tinha professores de inglês de várias nacionalidades. Tinha um chinês que dava aula de inglês no país dele, tinha um francesa que dava aula de inglês no país dela.....

Aluna: Então foi fundamental pra complementar sua formação?

Prof.: Foi... foi fundamental. Me deu mais segurança, me deu mais fluência, porque quando você tá num país de língua inglesa, você acorda falando inglês, você vai

dormir falando inglês, até você sonha em inglês, né. Então, sem dúvida, sua fluência fica ótima. Você, depois que você volta pro Brasil você ouve inglês, fica muito fácil, você não percebe se falou em inglês ou em português. Logo que eu voltei, tinha umas palavras que eu falava tão naturalmente, assim, o inglês, que os alunos ficavam me olhando... 'tá bom professora, mas o que é isso... dá pra falar inglês?... risos... Você não percebe de tanto que você usa essas palavras tão fluente. Então você fica natural falar inglês ou português, tanto faz. Mas foi... foram fundamentais. Só o curso aqui de graduação e o formal de inglês na escola realmente não me prepararam. Tinha uma lacuna bem grande e eu acho que a gente precisa ter essa continuidade sempre.

Aluna: Outra coisa que eu ía te perguntar, você acha que o professor de inglês, principalmente, tem que se preocupar com a formação continuada, tem que estar sempre estudando e se atualizando?

Prof.: Em qualquer área, né. O professor tem que tá sempre se atualizando porque a dinâmica do mundo é muito veloz e a gente vai ficando mais velho, os alunos vão entrando cada vez mais novos e tem que acompanhar essa meninada.

Aluna: Os alunos estão mais irresponsáveis, parece.

Prof.: Mas mais exigentes. Então eles estão cobrando cada vez mais. Aqui na Uniderp a gente usa muito o ambiente virtual, a gente dá muita... disponibiliza textos no ambiente virtual, faz fóruns. Tem professor que precisa ter uma aula do ambiente virtual pra poder usar. Tem aluno que você dá log in e a senha pra ele e ele já domina, já entra, tem a maior facilidade. Então essa nova geração que tá entrando, cada vez mais novos - já tão entrando com 16 anos na faculdade - eles têm muita sede de aprender e são muito dispersos porque tem muita informação. Então é papel do professor filtrar essas informações e transformar em conhecimento pro aluno saber o que vai ser relevante pra ele ou não.

Aluna: Desde a sua formação inicial até a continuidade da sua carreira você acha que você que buscou mais as coisas, para que as coisas acontecessem pra você ou

você acha que aquilo que você estudou, a escola de inglês, o curso de letras, foram suficientes? Ou foi uma coisa que você teve que ir buscando ao longo do tempo? Buscar e superar?

Prof.: É eu acho que como qualquer área mesmo, né, não dá pra você ficar só nas quatro paredes da sala de aula. Qualquer área você tem que buscar fora. Eu tive muito incentivo de vários professores e principalmente dos meus pais, eles são meus maiores incentivadores. Mas é... sempre o professor, como em qualquer área, mas o professor de qualquer área, ele tem que buscar tá em constante atualização. Terminou a graduação já faz uma especialização, terminou a especialização já parte pro mestrado, no mestrado já parte pro doutorado, terminou o doutorado já parte pro pós-doutorado e sempre estudando e sempre se atualizando, sempre escrevendo, lendo muito, né. E de língua inglesa também. Claro a língua não muda, né, mas se você para de falar você esquece, né. *If you don't use it you lose it...* risos... então você tem que usar sempre e pra usar você tem que tá em contato. E eu tenho uma meta como professora: todo ano eu participo de alguma coisa, congresso... Fora a minha formação formal, terminei o mestrado já to tentando o doutorado, eu vou pra um congresso. E eu tenho que colocar isso na cabeça dos alunos também né, da importância de tá em contato né, com outros profissionais da área, trocar experiências, né, trocar figurinhas..e isso é.....faz a gente crescer profissionalmente, dá uma atualizada, a gente fica falando de língua inglesa lá em SPaulo, em Brasília, no sul.

Aluna: Você acha que estão dando mais importância pra língua inglesa hoje?

Prof.: Eu acho.

Aluna: Sempre foi uma coisa meio assim né, desde o colégio a gente estudava da quinta série até o colegial sempre a mesma coisa. Nunca foi uma coisa assim.....

Prof.: Eu acho. Tanto que quando eu dava aula, numa das escolas que eu dei aula, todas as reuniões eram no horário da aula de inglês - hoje tem aula de inglês, ótimo

vamos fazer reunião na aula de inglês - então era sempre assim, sempre era menos importante. Eu lembro que eram dois grupos, os professores de inglês e os de educação física... risos... revoltados porque nas nossas aulas acontecia tudo. Português era sempre mais importante, matemática, ciências, né. Mas eu acho que hoje é ... a mudança, né hoje todo mundo vê que precisa falar inglês, pensando numa tradução, você precisa de um tradutor.

Aluna: É uma das disciplinas mais importantes, né. É o que as pessoas mais precisam hoje; é saber falar inglês.

Prof.: É, tanto que aqui na Uniderp os cursos de Administração, Jornalismo, Publicidade, Turismo... têm língua inglesa....é... têm inglês no currículo. Então isso é muito importante, muito bacana. Uma valorização muito grande.

Aluna: E isso acaba exigindo mais ainda do professor, né. Vai exigir mais ainda dos cursos de letras formar o professor melhor ainda pra isso.

Prof.: Porque foi um desafio quando eu comecei a dar aula de inglês pra turismo. O que eu vou falar? Tive que comprar um dicionário de termos técnicos - eu sabia que cada área tem seus termos técnicos - tive que elaborar materiais pra eles, porque os materiais prontos eram de um nível muito avançado, para viajante não para turismólogo. Então eu tive que ter meu próprio material, tanto que eu quase publiquei o material que eu fiz. Administração é a mesma coisa, tem seus termos específicos da área, né, o jornalismo, a publicidade...

Aluna: Então o curso de letras hoje tá se tornando, assim, importantíssimo e fundamental formar de um jeito certo, né para o professor conseguir se adequar a estas várias áreas, né? Agora o professor não se forma só pra ir dar aula em uma escola pública?

Prof.: Quando se formar em letras em primeiro lugar vai dar aula em escola pública ou particular, né, mas pra dar aula em universidade, hoje, precisa continuar

estudando, tem que fazer mestrado, doutorado. Difícil uma universidade que contrate um professor só graduado ou especialista.

Aluna: Você pretende, então, dar continuidade à sua carreira?

Prof.: Sim, já estou tentando o doutorado, estou escrevendo meu projeto, espero entrar o ano que vem.

Aluna: Isso é uma coisa que você fez ao longo da sua vida sempre com vontade, alegria, não tem aquela história de dom... tenho o dom pra ser professora?

Prof.: Ah não, não. Eu acho que acredito nisso, sou muito espiritualista e acho que Deus dá o dom pras pessoas, mas se a pessoa não desenvolver não adianta nada aquele dom. E acho que é por aí, meu caminho é a sala de aula mesmo, eu não me vejo fazendo outra coisa - quer dizer, to fazendo outra coisa aqui... risos... - mas eu sou professora. Hoje eu to aqui diretora da editora, mas eu sou professora, minha formação é essa é o que eu gosto, é o que eu faço é o que eu fui preparada e capacitada pra fazer. E continuo buscando. Fiz o mestrado em educação porque aqui não tinha mestrado específico em língua inglesa ou lingüística aplicada. Mas agora o doutorado não dá mais pra fazer em educação e a minha pesquisa em língua inglesa é uma coisa mais específica e por isso to tentando na Unesp em lingüística aplicada à língua inglesa que é a minha área.

Anexo 5: Transcrição da Entrevista com a Prof. C – UMESP – Universidade Metodista de São Paulo, 13 de março de 2008.

Aluna: Prof. C qual foi seu contato com a língua inglesa, seu primeiro contato?

Prof.: Bom eu, por espontânea vontade, aos sete anos eu procurei um curso de língua inglesa. Foi aí que eu comecei a estudar a língua e aí eu fiz as aulas em escolas livres, eu já fiz aquela *Pink and Blue*, que era pra criança, agora ela se chama *Pink and Blue Freedom* e fiz a cultura inglesa, também. E foi essa minha trajetória, aqueles cursos longos, né, muito tempo estudando pra tirar certificações, aí depois eu fui morar fora pra tirar outros certificados também e aprimorar. Acho importante ter um contato no exterior, embora não acho que seja fundamental a ida ao exterior pra melhorar o estudo.

Aluna: A Sra. acha que a base a Sra. conseguiu aqui?

Prof.: Foi aqui. Aliás, eu fui bem velha pra lá, acho que eu fui aos 24 anos ou mais, que eu fui morar fora.

Aluna: Os cursos livres que a Sra. fez aqui foram suficientes pra te dar a base?

Prof.: Foi isso que deu a base pra trabalhar, sim. Quer dizer, fui morar fora, eu já tava dando meu primeiro semestre na graduação, na faculdade, e aí que eu fui morar fora. Eu sempre gosto de frisar isso.

Aluna: Depois de um bom tempo...

Prof.: Depois de um bom tempo.

Aluna: Não foi o fato de morar fora que te deu oportunidades.

Prof.: Acho importante deixar isso bastante claro. Foi com inglês daqui mesmo que eu comecei a dar aulas.

Aluna: Daí a Sra. foi fazer o curso de Letras?

Prof.: Isso. Daí eu fiz o curso de letras na Ibero-Americana, que agora se chama Unibero e aí lá fiz Letras com habilitação em Tradução e Interpretação e é isso.

Aluna: E com relação ao seu curso de Letras, você acha que ele te ajudou a te formar uma professora de inglês ou não necessariamente, aquilo que a Sra. já tinha de bagagem foi o que te....

Prof.: Eu acho assim, os cursos de línguas nas escolas livres, nas escolas de idiomas, ele dá, na verdade, subsídio lingüístico. Mas o curso de Letras dá o enfoque pra sala de aula. Você precisa ter a disciplina de didática, as práticas de ensino, as línguas portuguesa e inglesa. Eu acho que isso faz toda uma diferença. Então, eu aprimorei a língua, mas eu acho que não é só usar a língua, é saber dar aula sobre a língua. E aspectos lingüísticos que eu não via no curso de idiomas, então eu não tive fonética e fonologia no curso de línguas. E quando tem isso é muito pouco. Então foi ali que eu fui aprender os símbolos fonéticos, que não tem uma ênfase grande nas escolas de idiomas, né, e essa questão da prática de ensino, acho muito importante, porque ali sim que você vai ter disciplinas que despertam essa questão da sala de aula, as reflexões, o que é ser professor, como conduzir, eu acho isso fundamental.

Aluna: E a Sra. começou a dar aula no ensino superior depois do curso de Letras?

Prof.: Então, foi assim, quando eu estava no segundo ou terceiro ano de Letras, eu consegui um emprego no colégio Metodista. Então eu comecei com as aulas no colégio, a partir dessas aulas no colégio que eu recebi o convite pra ser professora da graduação. Aí eu fiquei 6 meses trabalhando com a graduação, mas eu tava naquela fúria pra ir embora do país, então eu larguei, assim, eu já tinha 5 anos de colégio. Quando você tem 5 anos você pode pedir a licença não remunerada e foi o

que eu fiz. Então eu larguei e daí eu já sabia que tava abrindo mão da faculdade, porque eu não tinha todo esse tempo de casa, eu tinha 6 meses. Então eu vendi tudo que eu tinha e fui morar em Londres e fui fazer esses cursos pra adquirir outros certificados específicos de professor mesmo. E quando eu voltei, depois de 7 meses, voltei com meu emprego no colégio, mas a faculdade ainda precisava de mim. Meu currículo tava super valorizado por eu ter morado fora, e aí eu continuei com as aulas da graduação. Até que eu fui me afastando do colégio, sempre diminuindo o colégio, aumentando a graduação até que eu pude largar.

Aluna: Então a Sra. sempre focou mesmo..

Prof.: Na língua inglesa.

Aluna: E no curso superior...

Prof.: E no curso superior. Nem pensava nisso quando eu estava dando aula no colégio. Pra mim a vida no colégio, era aquela que eu ía ter pra vida toda. Mas com essa oportunidade... e aí as exigências, né. Eles falaram, 'não, você pode até voltar pra graduação, mas você vai ter que fazer mestrado'. E aí eu fui atrás do mestrado, fiz, terminei em 2003, isso também consegui me manter. Agora, nesse cargo de coordenação já tão exigindo o doutorado, agora tenho que ir atrás desse doutorado, também.

Aluna: E quais que a Sra. acha que foram as principais dificuldades, assim, no início da sua carreira como docente no ensino superior? Teve alguma, não teve...

Prof.: Olha, eu acho que a dificuldade, era uma pressão a questão de ter um título de mestre. Então uma coisa é você procurar o mestrado porque você quer, da sua livre e espontânea vontade. Eu não tinha feito nem o Lato Sensu, então é complicado você encarar um mestrado e, pelo menos, assim, o meu programa, o programa LAEL lá da PUC é um programa de muita competição, eu falo 'parece que tem uma nuvenzinha negra em cima daquele lugar', muita competição, muita

dondoquinha estudando, que tinha feito trabalho voluntário pra PUC e eu não tinha, quer dizer, você fica numa defasagem, né. Eram esposas de altos executivos, em São Paulo que não tinham nada o que fazer e iam lá fazer o curso. E eu não, eu tinha que trabalhar de manhã e ir pra lá à tarde ou às vezes abrir mão da manhã, pra fazer esse mestrado, então foi bastante puxado. Eu acho que a pressão em fazer o mestrado, foi muito grande, mas eu não me arrependo. Foi bom porque acabou abrindo as portas, tanto que jamais havia pensado na questão de ser uma coordenadora. Não passava pela minha cabeça. Tanto que quando o Elydio, o professor Elydio, diretor me convidou, nossa, eu dei um pulo... 'eu não sirvo pra isso não'. E eu já tava... na verdade, quando ele me convidou, eu já tava 6 meses antes desse convite, eu era coordenadora do centro de línguas, uma parcela muito pequena aqui na universidade. E nesse centro de línguas eu me dediquei muito, eu lembro que ganhava acho que umas 10 horas pra trabalhar no centro de línguas, mas eu ficava quase 30. Então eu me dedicava muito, eu fiz a coisa acontecer, na verdade, porque quando eu assumi, nós tínhamos 60 alunos apenas, desses 60 só 30 fizeram a rematrícula. Hoje eu tô com 210 alunos. Então, eu me sinto muito feliz. Quanto tempo, já? Uns 3 anos e meio? Você vai falar 'é pouco'. É pouco, mas isso foi com muito suor pra ter hoje 210 alunos, sabe, foi com muita dedicação.

Aluna: E a Sra. continua coordenando aqui e também o centro de línguas?

Prof.: Continuo, continuo. E aí o diretor, na verdade, porque o centro de línguas não era da FACEL, era do CEAD e o diretor - acho que o Elydio perguntou o que achava do meu trabalho - aí ele falou - lógico eu me dedicava feito louca - e aí, em função desse meu trabalho, eu me destaquei e aí ele me chamou. E também pelo fato de eu ter Letras Tradutor Intérprete, porque, na verdade, eu coordeno os dois cursos, Letras e Tradutor, então eu tenho a visão dos dois. Não é como uma pessoa que se formou só em Letras e não sabe o que é Tradutor. E também não é aquele que só é Tradutor que vai ter que aprender sobre Letras. Então eu conheço os dois e aí por já estar naquela coordenação, acabei sendo indicada. Eu falo que eu fui privilegiada, né, e a Metodista é a minha casa, já são 15 anos que eu trabalho aqui.

Aluna: Aquelas dificuldades, assim, em sala de aula mesmo a Sra. nunca teve?

Prof.: Não. Eu acho que, assim, eu tenho um jeitoão.....

Aluna: A Sra. foi preparada pra isso ou não?

Prof.: Eu acho que a faculdade, eu acho que é muito do toque do professor, sim, eu acho que tem. Meu jeito de dar aula, sou muito próxima dos alunos, nunca fiquei em cima do meu título 'sou mestre, vocês são os alunos', não. Sempre fui igual ao pessoal.

Aluna: Você acha que dar aula tem essa coisa da gente já ter aquela.....

Prof.: Não aquela coisa de já ter aptidão, ter dom, não acredito não. Eu acho que você tem que ter, principalmente com língua inglesa, porque língua inglesa é assim, ou a pessoa ama ou odeia e numa sala de aula onde eu tenho esses dois extremos, eu tenho que me adequar e tentar atrair muito mais esses alunos que odeiam. E vai muito da didática do professor.

Aluna: E você acha que a faculdade dá conta de formar o professor pra lidar com essa dificuldade?

Prof.: Não. Eu acho que foi a minha experiência, já em escolas de idiomas, eu comecei muito cedo, com 15 anos eu já dava aula particular, então misturando aulas particulares em empresas, pessoas do bairro, escolas de idiomas, acho que foi isso que me fez me constituir como docente. Mas eu não descarto a universidade. A faculdade me deu essas diretrizes de prática de ensino, de didática e isso eu não posso descartar, mas eu acho que vai muito da sensibilidade do professor de como lidar com isso, como atrair esses alunos. Então trazer propostas interessantes, mas isso quem me deu, quem me deu esse fundamento foi a faculdade. Como que eu posso preparar uma aula interessante, o que que eu posso fazer, né, pra atrair esse meu aluno.

Aluna: Complementou, né? A faculdade te deu um complemento na sua própria experiência.

Prof.: Fundamental, eu acho que foi um casamento. O complementar às vezes dá uma idéia, talvez, de uma parcela fosse um pouco maior que a outra. Não. Eu acho que foi fundamental, mas eu acho que a pessoa tem... eu só despertei essa reflexão, essa consciência pela faculdade. Isso é importante frisar. Lógico depois o professor dá seu toque pessoal, tem seu estilo de dar aula, cada um tem o seu. Mas eu só consigo descrever, hoje, meu estilo de acordo com as concepções que eu tenho de ensino-aprendizagem, minhas crenças do que seja ensino-aprendizagem. Porque quando eu vou pra faculdade, eu vou ver todas essas teorias, mas eu já tenho meu pré-conceito em relação a esses tópicos, né. O que é ensino-aprendizagem, né, porque eu também aprendi. Então acho que essa bagagem, essa trajetória de vida ajuda muito, mas é nesse casamento da experiência que você tem aliado ao curso da graduação. Então eu não privilegio nem um nem outro, acho que a coisa é conjunta. Porque se não fosse a faculdade eu não teria despertado pra essas questões, nem teria me questionado 'as pessoas não gostam de inglês, vou dar minha aula e eles têm que se adequar'. E algumas pessoas ainda pensam assim.

Aluna: É a universidade faz a gente parar pra pensar em algumas outras coisas.

Prof.: É eu acho que essa parte reflexiva é fundamental para o professor. Eu não descarto. Tanto que hoje no meu projeto de... meu... meus professores, né, projeto novo nessa concepção modular, trabalhamos com didática e prática de ensino desde o começo do curso. Então ao longo do curso o aluno está refletindo sobre essas questões. Desde o primeiro semestre. O que eu não tenho no meu curso antigo. Eu tenho lá didática no terceiro, depois seminários de organização, depois vem a prática de ensino, tudo ali isolado. Agora não, eu vou do começo ao fim e os professores de língua portuguesa e língua inglesa têm que dar conta disso. Não é quando eu chegar lá no setor da didática que eu pego lá da pedagogia. Vai ter esse momento, mas antes disso meu professor já vem despertando pro aluno essa questão reflexiva que eu acho fundamental.

Aluna: E com relação ao curso de língua inglesa em si, a Sra. acha que a grade curricular da faculdade supre as necessidades que o aluno precisa, para o aprendizado da língua ou tem aquela coisa de que o aluno já tem que vir sabendo?

Prof.: No curso de Letras.... é aquilo que eu falo.... em três anos dá pra aprender a língua inglesa? Dá até certo ponto, mas você vai precisar complementar. Vai muito do professor. Agora, você vai aprender o suficiente para dar aula no ensino médio e fundamental? Sim. Você vai aprender a ter autonomia para procurar, para pesquisar aquele tópico que talvez você não tenha tido na faculdade e você vai ter que dar conta no colégio, sim. Então eu acho que a faculdade, ela vem pra dar as diretrizes, vem pra facilitar sua vida, pra guiar. Então acho que você vai conseguir preparar aulas, depois, de qualquer conteúdo, porque você vai ter uma visão geral da língua, dos mecanismos da língua. Então acho que é muito importante nesse sentido o curso da graduação. Agora se o aluno pode fazer um curso extra, melhor, lógico que ele vai se destacar.

Aluna: Quanto mais melhor, né?

Prof.: Sim. Sem sombra de dúvida, mas dá conta do conteúdo de ensino médio e fundamental perfeitamente. Agora veja, não só saber a língua, né. Mas sim uma reflexão sobre a língua.

Aluna: Onde aplicar, em que contexto...

Prof.: Mas você jamais vai ter análise sintática de língua inglesa na escola de idiomas, mas você tem que fazer na faculdade, você tem que saber isso. Então acho que esse outro enfoque depois... então você aprende a língua e sobre a língua. É essa que é a grande diferença de cursos de escolas livres. Mas existem alunos que não vêm preparados em nada de inglês e outros que vêm com o inglês muito bom.

Aluna: É isso que eu ia te perguntar. E como que a Sra. lida com isso dentro de uma sala de aula grande, uns sabendo e outros não?

Prof.: Hoje nós dividimos, nós dividimos dois níveis de língua inglesa, tá. No currículo novo. E no antigo eu tinha quatro níveis.

Aluna: E como mede isso, como faz essa distinção?

Prof.: Nós aplicamos um teste de conhecimento e ali nós vamos dividir a classe. Então nós fazemos isso assim. Então ele tem uma aula com menos alunos, 40, metade, né, e um enfoque mais do zero do inglês, não começa do básico.

Aluna: E a grade muda também?

Prof.: Não, não é assim, você vai ter inglês do primeiro ao sexto semestre, né.

Aluna: É a mesma disciplina.

Prof.: É a mesma disciplina, só que o enfoque é outro. Então eu posso trazer atividades mais elaboradas pra quem sabe mais e os outros eu dou uma atividade um pouco mais simples de acordo com esse nível.

Aluna: Mas aprendendo o mesmo conteúdo, aplicado de um jeito diferente.

Prof.: A ênfase é outra. É o que eu falo, às vezes até numa sala heterogênea eu posso fazer isso. Eu tenho o mesmo *listening*, então vou colocar lá o cd, a situação é a mesma, mas pra quem sabe mais inglês eu tenho perguntas da 5 a 10, quem sabe menos, só vai fazer da 1 a 5. É o mesmo material, mas aplicado de forma diferente. O que eu vou cobrar é diferente. Em línguas nós trabalhamos muito desse jeito, porque essa questão do nível é complicada porque eu tenho subníveis dentro dos níveis. Fica difícil mensurar.

Aluna: Mas a universidade não vê essa dificuldade.

Prof.: É geralmente vai no todo. Na verdade esse é um grande diferencial do curso de Letras da universidade Metodista. Pra dar conta.

Aluna: Fica chato pra quem já sabe e chato pra quem não sabe.

Prof.: É porque aí ele não aprimora, ele não vai além. E ali ele já sente que, poxa, tá sendo valorizado aquilo que eu aprendi. E o outro que vem sem nada, 'vou começar a aprender'... então a gente valoriza os dois.

Aluna: E com relação aos métodos e abordagens de inglês, isso faz parte da grade curricular do curso de Letras?

Prof.: Sim nós temos na questão de prática, na questão da própria didática a gente mostra. E nas línguas também, agora no currículo novo, tanto em língua portuguesa quanto em língua inglesa, nós já vamos trazendo essas teorias de ensino-aprendizagem, mostramos... quando eu falo na sala de aula, 'o behaviorismo, ele é interessante?' É até certo ponto, né. O que eu posso usar, em que momento eu posso usar isso, certo. Então é o que eu falo, quando eu aprendi inglês eu tinha que decorar a lista de verbos, hoje eu trago a lista de verbos e falo, 'olha, não é pra decorar, eu quero que vocês façam frases reais, de acordo com o dia a dia de vocês'. Vão aplicar a realidade, então eu não posso tratar de uma forma behaviorista, né. Não vamos fazer sobre a situação x, né, em sala de aula, eu acho que tem que aplicar essa questão mais interativa com esse material.

Aluna: E tem algum método ou alguma abordagem que a Sra. utiliza mais?

Prof.: Hoje nós usamos a abordagem comunicativa, que é o *communicative approach*. Nós temos as 4 habilidades, ler, ouvir, falar e escrever, mas voltado para essa questão interativa, né, em que nós trabalhamos situações do dia a dia, possíveis de acontecer com as pessoas. Acho isso importante, a situação num shopping, como comprar tal coisa, a situação no supermercado, a situação no escritório, uma ligação que você recebe, então sempre muito contextualizado. Não

tem mais aquela aula como eu tinha né, era gramática, verbo *to be*, *I am*, *you are*, enfim, e aí...

Aluna: Repetição, repetição, repetição.

Prof.: Eu acho que faço isso *I am you are* depois que ele já praticou oralmente, eu já fiz perguntas, ele já usou, ele inconscientemente já sabe fazer uma afirmativa, interrogativa, negativa, sem eu ter que colocar lá *I am*, *you are*, *he is*. Olha o que vocês fizeram hoje foi isso aqui. Virou um fim a gramática e não o meio ali pra ele aprender.

Aluna: E qual que a Sra. acha que é a importância, o papel do professor de inglês na universidade, no curso superior? Você acha que a universidade dá essa importância pro professor de inglês?

Prof.: Hoje os outros currículos e os outros cursos estão tirando a língua estrangeira, então eu tenho até muito professor de inglês pra poucas aulas e de espanhol também. Então, por exemplo, um curso de Comércio Exterior não ter língua inglesa eu acho que é um suicídio, né, um suicida uma pessoa que fez isso. Porque você não colocar língua inglesa no Comércio Exterior... é o que ele vai precisar.

Aluna: Então desvalorizando.....

Prof.: Eles estão desvalorizando. E eu vejo um sério problema nisso.

Aluna: E hoje em dia estão precisando mais, né, pessoas... estão exigindo inglês.

Prof.: Aí tem a questão... aí tem o MEC que exige, tem as exigências de cada curso nas diretrizes, não tem uma valorização realmente do idioma. O brasileiro pensa que vai aprender inglês só numa escola de idiomas. Tanto que nos colégios, ensino fundamental e médio, as pessoas não levam a sério. As crianças não levam a sério porque sabem que vão aprender numa escola de idiomas. Agora como a gente

explica numa Europa que a pessoa acaba saindo com três idiomas? Dois além da língua nativa. No mínimo elas saem com isso. E aprendem na escola. Então a ênfase que se dá a uma escola de idiomas é outra e acho que vai muito do nosso comportamento. E eu falo 'o brasileiro é um pouco folgado, ele não leva a sério isso na escola'. E se levasse a sério e se o pai cobrasse de uma escola, ele teria um inglês de nível sim, se a escola contratasse pessoas realmente engajadas. Então o que acontece na graduação? O aluno elimina, fala 'não, vou ser professor de português'... peraí....mas eu vou te dar diploma dos dois e você não sabe o que vai acontecer lá na frente. E quando o diretor fala tenho 10 aulas... 'oba, de língua portuguesa? Não, de língua inglesa'... você vai pegar, você precisa trabalhar, é seu meio de sobrevivência. Ele vai pegar, e aí... então é o que eu falo pros meus alunos, sempre em todos os meus primeiros encontros com eles eu falo, 'você não podem selecionar, selecionar é lá na frente, depois que você estiver estabilizado no emprego. Antes disso tem que ser bom em tudo. Tem que se dedicar no português e no inglês com a mesma intensidade'.

Aluna: E eles não se dedicam ao inglês? Eles não têm esse interesse por essa disciplina?

Prof.: Tem gente que já escolhe e é engraçado que escolhe um ou outro. Quem escolhe inglês deixa português de lado e quem escolhe português deixa o inglês. Então a gente tá tentando mudar essa cabecinha desses alunos, porque lá na frente você não sabe o que você vai pegar. Os dois são importantes.

Aluna: Mesmo os alunos que vêm pra universidade, também vêm a língua inglesa como alguma coisa que... não vai aprender?

Prof.: Do mesmo jeito. Alguns, né. Outros já valorizam demais.

Aluna: Mas a maioria, acho que vem com o mesmo pensamento.

Prof.: É um pouco complicado. Não é que ele não vai aprender, ele acha que ele não vai aprender, que ele não gosta de inglês, que é muito difícil, que ele não vai

conseguir dar aulas disso. Ele sente, assim, apto a ministrar aulas de língua portuguesa. No mesmo curso ele percebe que não é bem assim, porque português é difícil, bem difícil.

Aluna: Acho que mais difícil do que o inglês.

Prof.: Mais difícil do que o inglês, é. Então, hoje eu peguei uma sala que eu tô no terceiro semestre e eu tô mostrando isso, que língua inglesa é fácil, mas eu tô provando pra eles. E falei 'é isso que vocês devem fazer com os alunos de vocês'. Não dá pra falar 'ah o inglês é a língua universal, hoje em todas as relações comerciais é o inglês'. Não é a toa, é porque é fácil. 'É? Então mostra'. Eu dou aula, eu falo, 'olha a mesma regra da terceira pessoa do singular é a regra de plural'. Então isso é mostrar pro aluno que é fácil. Você tem que provar.

Aluna: E a Sra. não acha que todo o professor de inglês tem essa insegurança no começo? Pelo fato de ter que ter fluência, de repente, ou ter que provar que é bom naquilo?

Prof.: Não sei. Sempre o professor de inglês ele é testado. Você entra numa sala de ensino médio sempre tem 'a professor como eu falo'... uma coisa nada a ver. Mas eu acho que o professor também tem que ser ousado. Ele não tem que saber tudo. Eu já volto a pergunta pro aluno, 'então você vai procurar e trazer pra semana que vem'. Porque o professor não tem que saber tudo, não tem que saber tudo, tem que dar conta daquilo que ele preparou, daquele conteúdo. Mas eu acho que vai muito da nossa postura pra cortar esse aluno. Não é assim, eu não tenho que fazer tudo. E eu sempre jogo pro aluno, é muito interessante isso. Vai pesquisar, eu não sou um dicionário ambulante, por aí. Mas eu acho que é muito... preguiça. E achamos que só vamos aprender numa escola de idiomas, né.

Aluna: Tem esse pensamento, ainda.

Prof.: Tem esse pensamento. As crianças vão pro colégio assim, 'ah pra que que vou prestar atenção nessa aula, à tarde vou pro meu inglês'. Então é muito a nossa postura que é errada.

Aluna: E do ponto de vista da instituição em si, da coordenação, tentam dar maior importância pra língua inglesa, ou não?

Prof.: Num curso de Letras sim, tanto que eu posso dividir a turma em duas, pra dois professores. Agora eu vejo que outros cursos, já não têm essa ênfase. Então por isso que hoje, por exemplo, as empresas vêm buscar pessoas para trabalharem como secretária, e não mais no curso de secretariado. E eu acho ótimo, porque? Porque secretariado não prepara tão bem em língua portuguesa e língua inglesa como um curso de Letras. É uma volta no mercado, porque quando eu me formei eu poderia trabalhar como secretária sim, porque não existia o curso de secretariado. Depois teve uma inversão, a exigência do curso superior, uma graduação, secretariado e agora o curso não tá preparando bem e as empresas estão buscando de novo em Letras. Olha o movimento bem cíclico que aconteceu. Acho isso fundamental. Quer dizer, Letras tá preparando bem. Então acho que Letras dá conta, Letras percebe a importância porque é a ferramenta deles de trabalho. Mas outros cursos não. Eles estão mais na questão administrativa mesmo, por exemplo, um Comércio Exterior, e estão deixando de lado o inglês. Por outro lado, as pessoas que vão estudar lá têm um poder aquisitivo, eles conseguem fazer um curso extra, o aluno de Letras não. Tem uma população que não tem como pagar o curso, nem o nosso aqui do centro de línguas que é super barato. Então vai muito nessa diferença. Agora Secretariado tá valorizando inglês. Eles têm lá todo semestre, mas eu já soube que no Turismo eles cortaram, é só um semestre. Então ele dá o instrumental um semestre só, mas é um curso também que precisa de língua inglesa, não é? Mas só que o MEC exige tantas outras coisas que acaba não dando tempo. O aluno não tem outro dia pra fazer porque já deu conta ali na matriz curricular.

Aluna: E dentro dessa sua trajetória toda, formativa e profissional, pra gente encerrar, o que a Sra. acha que te influenciou mais a seguir essa carreira, a ser professora de inglês, a estar até hoje como professora de inglês? Porque é uma profissão tão desvalorizada, aquilo que a Sra. falou, a gente tem que ter paixão por aquilo.

Prof.: Tem, tem que ter. Mas uma coisa eu sempre falo, é desvalorizado, mas quando você gosta, você acredita. Porque você trabalha antes de dar a aula, durante a aula e depois da aula, não é? Então você tem que gostar acima de tudo. Mas...

Aluna: Teve alguma outra influência forte de família?

Prof.: Não, não, não... família nada.

Aluna: Foi só a paixão pela língua.

Prof.: Sempre foi a minha vontade de aos 7 anos falar 'mãe eu quero estudar língua inglesa', começou daí. E me dediquei, mas não pensava que seria meu meio de subsistência, né. Agora, é desvalorizada, mas foi com aulas de inglês que eu comprei meu apartamento, que eu comprei meu carro... Quer dizer dá pra viver disso? Dá. Só que eu tive momentos da minha vida que eu trabalhava sábado até 5 horas da tarde, no domingo até meio dia, com aula particular. Então acho que tem muito da sua dedicação, do que você quer, né. Porque você consegue sim com aulas. Então, eu nunca dei aula – não sei se foi privilégio ou não - mas eu nunca dei aula em escola pública. Eu não tenho esse conhecimento, essa realidade eu não passei. Mas eu dei aula em bons colégios particulares, né. Então acho que isso vai ajudando também. Mas você não pode pensar no dinheiro, porque o valor da hora aula realmente não é, como eu te falei, eu trabalhei num colégio em São Paulo que paga, hoje, mais do que a Metodista. Um colégio, mas ele é centenário, um colégio de freira... Então você vai trabalhar em lugares que você é super valorizado e outros não. A hora aula varia muito hoje. Mas se você faz o que você gosta... Você tem que

gostar. Hoje eu visitei uma sala de primeiro semestre e eles,' ah porque é difícil e não sei o que'. Posso falar uma coisa, dificuldade nós vamos sempre encontrar, em qualquer carreira em qualquer área. Então eu falei, 'você tem só que fazer a pergunta: é isso que você quer da sua vida?' Eu falei, 'esse casamento não tem separação, é a sua carreira. A não ser que você vá vender o cachorro quente, não menosprezo, mas não foi pra isso que você pagou todos esses anos de faculdade'. Então eu falo, 'pensem bem'. Agora se você responder sim eu quero, pra mim já tem 90% aí de chance. O resto é você arregaçar a manga e fazer a coisa acontecer. E vai ralar, vai passar por ene situações, vai trabalhar numa instituição que te paga um valor ótimo e outra que não, mas isso vai te ajudar na sua formação. Tem que abrir mão de umas coisas, na vida, pra poder ter outras. Então acho que é muito de ir atrás e fazer a coisa acontecer. Quer dizer, é uma profissão desvalorizada, as pessoas não vêem com bons olhos, mas sempre tem emprego pro professor. Eu acho que isso acaba sendo um diferencial. Hoje tem essa questão da informática, muito em alta, mas sempre precisa de professor. Agora com a questão do espanhol, daqui mais 5 anos, nós vamos precisar de muitos professores de espanhol. Então, hoje a aula no EAD eu falo, 'vocês são muito privilegiados, vocês fizeram uma escola correta'. Porque é isso que nós vamos precisar. E eu não consegui na minha gestão abrir nenhuma turma de espanhol presencial. E eu fui coordenadora de espanhol EAD durante o primeiro ano de curso, fiz o projeto, tudo e lá nós temos mais alunos que quase minha faculdade junto aqui. Então, eu falei, 'vocês estão certos, procuraram a coisa certa porque nós vamos precisar de professor de espanhol'. Porque tem muitos estrangeiros que querem dar aula, mas precisam ter a licenciatura, né. Então agora vai ser a corrida ao ouro essa questão do espanhol.

Anexo 6: Transcrição da Entrevista com Prof. J - UniFMU – Faculdades Metropolitanas Unidas, 18 de março de 2008

Aluna: Professor J qual foi seu primeiro contato com a língua inglesa?

Prof.: Meu primeiro contato foi quando eu tinha 8 anos de idade, com meu irmão que mora nos Estados Unidos, ele é cidadão americano, naquela época ele já morava lá, quando ele foi embora pros Estados Unidos eu tinha 5 anos de idade. E aí ele voltou pro Brasil, ele vinha nos visitar, e aí ele começou a me ensinar inglês, trazia livrinhos de histórias em inglês, uma série de coisas e foi aí que eu comecei a ter meu primeiro contato.

Aluna: E a sua formação inicial se deu como?

Prof.: Aí a formação mesmo de escola, quando eu estava com 13 anos, 13 pra 14 anos, aí eu entrei num curso de inglês. Meu pai acho que percebeu que eu gostava, eu vivia escutando música, vivia tentando traduzir música, esse tipo de coisa, e aí eu entrei no CNA. Meu pai queria que eu não fizesse teste de nível, nada, que eu entrasse no nível básico mesmo. E comecei estudando CNA. Estudei dois anos no CNA, depois estudei um ano numa escola pequena, em Santana e depois fui pra União Cultural, onde terminei o avançado, fiz preparatório pro Michigan, prestei o Michigan.

Aluna: E você acha que esses cursos de inglês foram legais, te deram uma boa base?

Prof.: Olha, eu acho que meu inglês deslanchou mesmo quando eu fui estudar nesta escola em Santana. E eu não trabalhava na época e eles precisavam de alguém pra secretaria da escola. Eu acabei preenchendo uma ficha e me chamaram pra trabalhar na secretaria. E de manhã a escola ficava fechada, então eu não tinha nada pra fazer e aí eu tinha o laboratório e aquele monte de livro de gramática,

então eu todas as manhãs eu estudava cerca de 4 horas, eu fazia um livro de gramática, aqueles livros de gramática inteiro, eu fiquei lá um ano.

Aluna: Você fazia isso por conta própria, então, por seu próprio interesse?

Prof.: Por conta própria, porque eu ficava ali sozinho, a escola fechada. Na verdade eu só tinha que atender telefone pra dar informações de cursos e o telefone tocava, sei lá, uma vez por semana. Então eu tinha esse tempo, aquele material todo à minha disposição e foi ali que realmente o meu inglês deslanchou. E na época, também, não existia internet, é claro, isso foi nos anos 80, foi em 85, não, é, 85. Então tinha um jornal, o Primeira Mão, aqueles anúncios de pessoas no mundo todo, né, de contatos pra amizade, pra trocar carta tal e comecei a escrever pra pessoas do mundo inteiro onde eu tinha que escrever em inglês. Eu não escrevia pros Estados Unidos e pra Inglaterra porque eu tinha medo, 'ah vou escrever que nem um nativo', mas assim pra Europa inteira, Japão, eu tinha amigos.

Aluna: Foi onde você começou a praticar?

Prof.: Foi onde eu realmente comecei a escrever.

Aluna: Então sua base veio do seu próprio interesse e não do curso em si.

Prof.: Lógico, me deu preparação, tudo. Eu lembro na época que eu tava no intermediário eu tinha muito problema com *listening*, eu não conseguia entender, ficava nervoso, o professor punha a fita e era difícil de eu entender aquele diálogo e aquilo me frustrava muito. Depois adulto já, formado, quando eu comecei a pesquisar *learning styles* que eu descobri que o meu canal auditivo que era menos desenvolvido. Então eu sou primeiro visual, depois eu sou sinestésico e aí eu sou auditivo. E lógico, nenhum professor naquela época pensou nisso, identificou isso. Então eu tinha muito problema com *listening* e isso me frustrava. Por isso que aí quando eu estava mais pro curso avançado, no *upper intermediate*, que eu fui trabalhar nessa escolinha, lá em Santana, eu fazia muito laboratório, muito. Então

era assim, cada dia eu pegava um diálogo e repetia aquele diálogo, sei lá, quase cem vezes, até saber décor o diálogo.

Aluna: Pra treinar bem o *listening*?

Prof.: Pra treinar o *listening* e a pronúncia porque eu achava que minha pronúncia também era terrível, tinha sotaque forte e tal, e eu fazia aquilo direto. Acho que aí, realmente eu fiz um ano. Se a gente for somar essas horas, digamos vai que eu tenha trabalhado durante cem dias, 4 horas, quer dizer, praticamente foram 400 horas de instrução que eu tive ali. E era direto, então era de segunda a sexta.

Aluna: E daí você se graduou em Letras?

Prof.: Eu fui pra faculdade de Letras, eu já estava, já tinha feito o exame do Michigan, né, aí fui fazer Letras em Tradução. Aí a minha formação em Letras foi essencial, pra mim foi essencial. O meu inglês antes da faculdade e meu inglês depois da faculdade foi completamente diferente.

Aluna: Mas você diz assim, com relação ao ensino da língua inglesa em si, dentro do curso ou não?

Prof.: Não o ensino, mas a minha própria aprendizagem. Porque até então o que que acontecia? Eu sabia o inglês do curso, que é o inglês do dia a dia que você aprende, é, nos livros, né. Quando eu comecei a fazer a faculdade, como eu lidava com aqueles textos mais técnicos, meu vocabulário... nossa... expandiu de uma maneira excepcional.

Aluna: Você acha que a disciplina Língua Inglesa na faculdade pra você foi bom?

Prof.: Na faculdade, pelo menos pra mim foi excelente, é verdade, foi excelente.

Aluna: E te preparou pra ser professor de inglês?

Prof.: Me preparou para ser professor.

Aluna: O curso de Letras te preparou pra seguir a carreira docente?

Prof.: Porque as aulas eram dadas em inglês, nós fazíamos, né, os textos eram sempre com explicações de vocabulário em inglês. Vez ou outra que a professora dava, assim, uma tradução. Porque a gente fazendo o curso de tradução, em tradução a gente também aprende muita coisa quando faz tradução, muito vocabulário. Mas as aulas de inglês eram assim: quem não entendesse, azar o seu. As aulas eram dadas em inglês, tudo inglês. Aí no segundo ano começou a aula de pronúncia, que também assim ...nossa... eu melhorei minha pronúncia 100%, porque até então, eu não entendia direito estudos fonéticos aquelas coisas, tal.

Aluna: E como você foi pro ensino superior?

Prof.: Então, aí eu terminei a faculdade em 92. Aí em 93, eu acho, só trabalhei, porque eu precisava juntar dinheiro pra fazer a especialização. Aí fiz a especialização. Quando eu terminei a especialização, naquela época era bem fácil eles contratavam especialistas porque quase ninguém tinha mestrado, então quem dava aula na faculdade tinha especialização. Mas no meio da especialização eu já comecei a ver um mestrado nos Estados Unidos. Então eu terminei minha especialização no final de 94 e no meio de 95 eu fui pros Estados Unidos.

Aluna: Até então você nunca trabalhou no ensino superior?

Prof.: Até então, não. Trabalhava como professor de inglês. Eu já dava aula na União Cultural.

Aluna: Ah! Em curso de línguas?

Prof.: Em curso de línguas. Em 87 eu comecei a dar aula no CNA, aí em 90 eu fui pra União. Porque quando eu recebi o meu certificado do Michigan, eu decidi fazer

um teste. Vamos tentar, quem não chora, não mama, né. Então pra ganhar na loteria tem que jogar. Aí joguei e me chamaram, né. Eu nem acreditei... meu Deus aula na União Cultural...assim... pra mim, porque era o meu sonho de profissional, era dar aula na União. Eu estudava lá e achava aquilo bárbaro, a escola bárbara e aí comecei a dar aula na União. Aí eu tirei licença, dois anos de licença, fui pros Estados Unidos e fiz o mestrado. Quando eu voltei, eu voltei no meio de julho e a Cleide que era a coordenadora aqui da FMU, da Ibero, me ligou e perguntou se eu não tinha três noites disponíveis pra dar aula, porque ela já sabia que eu tava voltando com o mestrado e aí eu comecei.

Aluna: Então logo depois do mestrado você começou no ensino superior?

Prof.: Logo depois, eu ainda tava quente. Nem meu diploma ainda eu tinha porque eu cheguei em julho e meu diploma só ia chegar em novembro.

Aluna: E você já tinha essa intenção? Você foi fazer mestrado com a intenção de ir pro curso superior?

Prof.: Já, já, já era minha intenção. Eu sempre tive intenção de ir pro curso superior. É, assim, depois eu dei aula em colégio e tudo, mas não era a minha praia. Não que eu não tenha me dado bem em colégio eu até gostava dos alunos, mas, eu tive, na verdade, no colégio eu tive problema com a direção do colégio. Então, assim, não sei se porque era uma época que eu ainda tava com a cabeça muito fechada, e na União a gente fazia aqueles cursos pra professor que o que tava acontecendo nos Estados Unidos de novidade a União trazia pra gente, né, então assim...

Aluna: É outra coisa...

Prof.: É outra coisa. Quase ninguém falava, por exemplo, dessa coisa de *learning style*. Na União a gente já tinha feito o curso. E vários... processos cognitivos, nossa, também ninguém falava, na União...já tinha... eles traziam aqueles palestrantes americanos, então aquilo punha a cabeça de todo mundo pra fervilhar. E com

aquelas idéias eu fui pro colégio. Ah, aí não deu certo. Não deu certo. Eu me dei bem com os alunos, acho que os alunos também gostavam de mim, mas a direção...

Aluna: Você acha que foi bem preparado pra dar aula, ou você teve alguma dificuldade a hora que você se viu lá no curso superior, dentro da sala de aula? Você acha que o curso de Letras te deu essa preparação ou isso acontece na prática?

Prof.: Não, não. A faculdade, eu vou ser bem sincero, a minha faculdade foi boa no sentido lingüístico, assim, teórico. Tanto que eu realmente aprendi muito inglês, eu aprendi muita teoria, tradução, assim ... nossa... nos Estados Unidos eu tive, durante o mestrado, fui fazer um curso de tradução que eu entendia assim....

Aluna: Era mais básico do que o que você teve aqui?

Prof.: É, porque os outros meus companheiros ninguém sabia nada, não tinha lido nada, e eu fiquei assim... tanto que eu tirei A+, no final do curso, porque pra mim aquilo foi baba, né. Eu acho que até um A+ que não foi merecido... risos...porque eu não me esforcei nada. Então, assim, na parte teórica foi muito bom. Agora na parte prática...

Aluna: Você aprendeu na prática?

Prof.: Na prática. No mestrado eu fiz um curso que era, *The Teaching of Spanish and Portuguese to College Level Students*. Assim, algumas coisas, tinha muito sobre o ensino do adulto, até consegui aplicar pro inglês. Porque nos Estados Unidos eu dava aula de Português. Então eram os cursos que davam pra gente. Mais nada, dentro do Mestrado, que me preparasse pra dar aula. Só esse curso de três meses. Então muita coisa foi assim... agora, eu tenho uma diferença porque eu trouxe muita coisa do ensino da língua inglesa, que eu aprendi na União Cultural, pra faculdade. Até hoje eu uso isso. Até hoje... mudar o tipo de atividade, e a gente tinha lá na União, a gente tinha aquelas percepções, assim, de ver a hora que os alunos tavam começando a perder a atenção, assim, tal, pensar como captar o aluno. A gente sempre via, lógico, pra salas pequenas, né. Mas são coisas que eu aplico até hoje.

Aluna: E a grade curricular dos cursos que você trabalha, hoje? São as mesmas com que você aprendeu antes? Você está dizendo que teve um curso lindo, maravilhoso, proveitoso. Você acha que a grade de hoje continua assim, com relação ao ensino do inglês?

Prof.: Olha, eu acho que a grade, a grade aqui da FMU, não sei agora das outras faculdades porque eu to aqui. Aqui eu tenho na cabeça a grade. Eu acho que aqui está muito boa, principalmente pelo seguinte, agora os cursos não têm só inglês 1, 2 e 3. Então é assim: inglês 1, fonética inglês 2, introdução à morfologia.

Aluna: Ah! Trabalha vários aspectos da língua.

Prof.: Isso. Porque o que que acontecia e acontece em outras faculdades? Você pega, você é professora aqui e vai dar inglês 1, você fala 'inglês 1 tenho que começar com morfologia', e você começa com morfologia. Aí eu pego inglês 2, peguei seus alunos eu falo, 'não, a gente tem que começar com sintaxe', aí eu vou e dou sintaxe. Então pros alunos, antes os alunos ficavam meio assim, né, 'peraí a gente não terminou o que a gente fez o ano passado', tal. Então agora os cursos eles estão fechados em módulos. Então quando você assume aquela turma, você assume a turma já sabendo o que você tem que dar aula. Então isso já foi um avanço muito grande aqui. Não só em inglês, mas tradução, português, literatura, então o pessoal de literatura americana, período colonial. Então o professor tem que dar aula de período colonial porque os alunos já sabem que é isso. Se o cara não cumprir esse programa os alunos vão reclamar, então isso já melhorou. Agora, eu vejo dois grandes problemas hoje no ensino superior: primeiro, quando eu fui aluno, a gente não tinha muita escolha. Aquilo que te falei, a professora, primeiro dia de aula de inglês, a professora entrou falando em inglês e saiu falando em inglês. Eu lembro, assim, de colegas na sala que... 'quem que é essa mulher, o que ela pensa que ela é e sei lá mais o que...', a outra chorando, 'ai, eu não vou me formar nessa faculdade'... eu fiquei assim.... aí eu era da turma dos que ficaram deslumbrados.

Aluna: Adoraram...

Prof.: Uau... aula em inglês... aquilo me deu assim, aquilo me motivou de uma maneira que eu fiquei, assim, 4 anos numa motivação muito grande pra estudar. Tanto que no terceiro ano, olha que engraçado, no terceiro ano entrou uma professora de inglês que veio dar aula em português. Mas na hora, no meio da aula nós levantamos... 'a Sra. não vai dar aula em português'... 'não porque não sei o que...', aí bateu boca com a gente, 'então tá nós vamos descer na secretaria' e reclamamos dela.

Aluna: Vocês já tavam acostumados com a aula em inglês... ía cair um pouco o nível também, né.

Prof.: Exatamente. Então quem ficou era ou aquele que não sabia e era esforçado...

Aluna: Aquele realmente interessado...

Prof.: É tava interessado no curso. E aí, aqueles que entraram e que achavam que vinham pra faculdade, sei lá, pra passar tempo, pra arrumar marido, sei lá fazer o que, foram mal, né. Mas só que naquela época a faculdade podia se dar ao luxo de perder os alunos. E nós éramos, nós começamos com 130 na sala. Terminamos, eram duas turmas de 130, 260, nós terminamos três turmas de 30. Terminaram 90 alunos, mas eles podiam se dar ao luxo de fazer isso.

Aluna: E a grade de inglês você acha que supri a necessidade do aluno de se formar professor de inglês

Prof.: Então, aí é que é o primeiro problema, deixa eu só terminar o primeiro problema. Então o que que acontece hoje. Com medo de perder aluno, o que que as faculdades fazem.. 'Ah o aluno reclamou, ai o aluno reclamou, o aluno reclamou!!'. E se instaurou a mediocridade dentro da academia. É isso que hoje tem. Você tem alunos que vêm, que são muito sérios ainda, a gente tem, assim, na tradução... nossa... tem gente, assim, que no primeiro semestre de Tradução o pessoal vem tinindo, eles querem, querem exercício e perguntam. Aí tem uma outra camada que

é assim, são os medíocres, são aqueles que vêm, 'eu quero ter um diploma qualquer'. Podia ser um diploma de arte culinária do Senac. Eles querem ter um diploma. Então eles não estão nem aí e são os que mais reclamam. Então o que acontece, hoje se você entrar pra dar aula totalmente em inglês, você tem, acho que uns 40% que vai ficar feliz. Mas tem 60% que vai reclamar. Eles vão falar, 'ai, porque é um absurdo, é um absurdo'. E aí eu fico querendo perguntar pra essas pessoas, 'mas gente você vem pra uma faculdade de Letras Português-Inglês e você quer aula em português'?

Aluna: Os próprios alunos acabam fazendo o curso também não ser melhor ou com que a instituição não invista mais na aula de inglês por causa desses alunos.

Prof.: Exatamente. E aí eles vão reclamar. E reclamam e reclamam.

Aluna: E como é que você lida com essas diferenças em sala de aula, uns sabem mais outros sabem menos?

Prof.: Olha, eu acho que esse é um grande problema. Vamos falar, então acho que são três problemas... risos... apareceu mais um. Eu já até esqueci qual era o segundo problema, mas tudo bem. Você tem o problema dos diferentes níveis. Agora, eu acho que o que foi ótimo na minha faculdade, foi que a professora estabeleceu um nível *upper intermediate, pre advanced* e as pessoas tiveram que vir atrás. Hoje nós estamos num estado de letargia acadêmica que o aluno ele senta e ele quer que você faça tudo por ele. Ele não quer pegar um livro e ler, ele não quer, enfim, e não é falta de tempo. Porque às vezes você olha, né, o pessoal tá ali sentado.

Aluna: A instituição tá entrando na do aluno?

Prof.: Exatamente. Que é fazer a faculdade shopping, né, para o cara ele vem ele tá no shopping. Faz uma faculdade pra você enganar o cara, eu acho isso horrível. Sabe, porque, por exemplo, aqui houve, não vou falar quem disse isso, pra não me comprometer e não comprometer a pessoa, mas uma pessoa falou uma coisa muito

certa, 'você tem que democratizar o ensino'. Eu também acho isso, porque tem uns professores malucos que falam, 'é, porque o vestibular tinha que voltar'. Que nada, acho que você tem que realmente dar chance pra todo mundo, porque nós tivemos um aluno aqui, que o cara era favelado, o cara se deu bem. O cara não saiu maravilhoso, mas pra uma pessoa que veio de uma condição de quase semi analfabeto, formado em Letras, excelente. Uma outra aluna também. Ela chegou da Bahia em São Paulo com 20 anos, ela não era nem semi, ela era analfabeta. E ela foi, e ela procurou, ela perguntava... o inglês dela tava assim, mas só pelo fato de uma pessoa num período de 10 anos, conseguir sair do analfabetismo e ter um diploma universitário, eu acho que ela foi uma vencedora, ela foi uma batalhadora. Me mandava email e perguntava, 'professor como é isso, como é aquilo', então ela tava muito interessada. Enquanto na mesma sala, havia outros alunos, assim sabe, que se formaram escrevendo 'felizmente' com 's', não conseguindo ainda entender, nem sabe, sei lá, inglês orações simples. Porque, é a síndrome do medíocre.

Aluna: Então, mas isso é um problema, né, porque se a faculdade não exige, tão formando professores de inglês péssimos.

Prof.: Agora, eu, particularmente, lógico, um soldado só não ganha a guerra. Eu sou um professor que não gosta de dar moleza. E a gente, até isso, até entre, agora, os professores de Letras, a gente tá com esse objetivo, por que? Essa pessoa uma vez disse o seguinte: 'entrar na FMU vai ser fácil, todo mundo vai entrar, vai ser fácil, tem mesmo que democratizar, o difícil vai ser sair'. Porque a hora que o cara se formou aqui ele tem que tá, sabe, ele tem que ser o profissional, porque ele leva o nome da faculdade, é o nome da faculdade que tá no currículo dele. Faculdade é que nem mãe, eu até falo pros alunos, não pode falar mal da faculdade, você não chama sua mãe de prostituta. Você não vai falar que a sua faculdade é uma porcaria, porque senão você também é uma porcaria. Então aí o que acontece, eu pego um livro e simplesmente explico, porque que a aula tem que ser em inglês, aí falo das teorias de Krashen, que tudo bem Krashen já foi muito questionado hoje, tal, mas *input theory*, ninguém ainda desmanchou isso. Quanto mais você ouve, mais você fala, quanto mais você lê, mais você escreve, você precisa receber todo o *input* da língua.

Agora se você só recebe o *input* em português, o que vai acontecer com seu inglês? Então até tento convencer, explico e aí trago a teoria, a gente lê e fala, mas tem aluno que reclama, tem gente que é sem educação e no meio da aula, 'é não to entendendo essa porcaria'. Porcaria porque não posso falar palavrão que tá sendo gravado. Mas, sabe, gente sem educação mesmo.

Aluna: E você se utiliza de algum método, de alguma abordagem específica pra dar aula?

Prof.: Olha, eu hoje, eu to usando a abordagem recomendada que é o *The Eclectic Approach*, ou seja, a gente pega o que tem de bom nas abordagens e aplica.

Aluna: Qual que é o nome?

Prof.: É Abordagem Eclética. Porque aí você faz o seguinte... porque já foi comprovado que só a Abordagem Comunicativa não funciona. Tanto é que teve uma época, aí, na abordagem comunicativa, que começou a se falar, 'não, você tem que dar estrutura pro aluno'.

Aluna: E só se fala em abordagem comunicativa hoje.

Prof.: Pois é. Mas na verdade, hoje, a gente tem que falar da Abordagem Eclética. A Abordagem Comunicativa já tá lá atrás na história, enfim. Mas é que o Brasil tá sempre atrasado. O Método Direto começou na França, na Inglaterra em 1900 e chegou aqui no Brasil em 1930. E foi só no colégio lá no Rio de Janeiro, como é que chama aquela escola?

Aluna: Dom Pedro II.

Prof.: Dom Pedro II. Foi lá com aquele professor, sei lá, Leitão, porque o cara, mas foi o único no Brasil. Quer dizer e mesmo hoje eu não diria que nas escolas tem o *Direct Method*. Tem o *Grammar-Translation*, né.

Aluna: Acho que é o que mais tem, né. Uma coisa mais básica.

Prof.: Porque é básico.

Aluna: Não exige muito dos professores...

Prof.: É. Então hoje o que eu faço é assim, eu pego um pouco da Abordagem Comunicativa, pego muita coisa do Método Direto, *Functional Approach*, *Humanistic Approach*, vou pegando, né, até mesmo do Áudio-Lingual. Porque o que que aconteceu, quando chegou a Abordagem Comunicativa, os professores simplesmente pegaram todas as abordagens, colocaram num saco e enterraram. Por isso que deu aquela... os anos 90 foi muito confuso, assim, principalmente a última parte dos anos 90, né, de 95 a 2000, no Brasil.

Aluna: Ninguém sabia muito o que fazer.

Prof.: Aí tem até um resultado disso, aquele livro Atlas, na época era da Halliday que é um livro assim, *test based*, mas que também é comunicativo, um livro sem pé nem cabeça, que era o que tava acontecendo com o ensino. E aí ainda bem que a gente começou agora, desenterramos, por exemplo, *orals repetition*, que eu lembro que na Abordagem Comunicativa, você mandar os alunos repetirem, era assim...

Aluna: Um absurdo.

Prof.: O que que é isso... papagaio? Não podia repetir, não podia fazer aqueles exercícios de *order the words*, né, misturava as palavras e aí o pessoal tinha que montar sentenças, você não podia fazer *drill*. Então, hoje o que que eu faço com os alunos? Eu não faço *drill*, faço *functional*, monto uma situação, né, *situational*.

Aluna: Você tira o que tem de bom de cada método.

Prof.: Se der pra fazer, no Brasil, um *test based*, a gente faz um *test based*, também. Eles entram na internet, porque hoje com a internet é mais fácil, né, do que na época que tentaram impor o *test based*. Então pra mim é a Abordagem Eclética. Até pro ensino de tradução. Por exemplo, no ensino de tradução tem uma diferença, você iria notar agora da aula que eu dei pra você pra aula que eu dou agora, é que eu comecei a focar mais a parte gramatical, que antes era uma coisa muito lexical. Então fui fazendo uma reavaliação das minhas aulas, olhando as apostilas que eu preparava, tal, eu percebi que a parte de gramática era muito pouca. E agora não. Eu coloco dentro do contexto, do texto que a gente vai traduzir. Então o texto, assim, o que sofreu com isso? Um pouquinho da autenticidade dos textos. Então, por exemplo, os textos que a gente usou, acho que não teve nenhum, não vou falar nenhum, mas dois ou três entre todos eles que foram didáticos. O resto era tudo autêntico, tradução que eu tinha feito, tradução que alguém tinha feito, alguma coisa assim. Então aquilo era autêntico, porém, eu acho que faltava nessa parte mais estrutural do curso de tradução. Então hoje, é lexical? É, mas ele também é gramatical. E dentro dessa gramática, aí às vezes a gente faz exercícios de drills, a gente faz exercício de situação, então eu dou muita, assim, agora, situação, principalmente em versão. Olha a situação é essa, 'o pedreiro falou isso'. E aí a gente tem que traduzir aqueles termos técnicos, aí você tem que cair pra tradução técnica, né. Nem literária. Então o que eu tento fazer nesse tipo de abordagem, até pra ela não ficar muito sacal, senão fica sempre a mesmice, cansa. Por mais que o aluno goste de fazer tradução, eu também como professor gosto de dar aula de tradução, gosto de fazer tradução, mas tem hora que cansa, né. Exercícios, por exemplo, eu li um livro que eu fiquei fascinado sobre exercícios pra ativar a mente, né. E aí, coincidentemente, eu fui ler um livro sobre tradução onde o autor falava sobre isso. Que o tradutor, de manhã, antes de começar o serviço dele, ele pega 15 minutos pra fazer um exercício pra ativar o cérebro. Então eu tenho feito isso com o pessoal, né. Então quando eu vejo que a pessoa tá.....

Aluna: Tá dormindo...

Prof.: Tá dormindo, eu falo 'opa'. E realmente o pessoal anima e aí eu invento uma desculpa assim entre eles, 'ah entendi tantas palavras, tal'. Tenho mesclado as traduções também. Agora eu não me lembro onde que eu li isso, sobre, quando... porque a gente acaba ensinando *listening, speaking, reading and writing*. E aí quando você vai dar aula de tradução, o que você faz? É só tradução escrita-escrita, que na verdade é *reading e writing* e na aula de interpretação você acaba fazendo só *listening e speaking*. E agora eu comecei a mesclar. Então eu pego, eu leio o texto pra eles e eles têm que traduzir ali na hora.

Aluna: Enquanto você tá lendo?

Prof.: Enquanto eu to lendo. Ou às vezes eles pegam o texto escrito e vão traduzindo verbalmente. Que é como tratar umas ligações, aí, tudo, lógico, quando a gente fala do cérebro, tudo é teoria. Mas eles dão, você percebe que a turma dá uma ativada. Parece que quando eu faço esse tipo de exercício eles ficam até com o olho arregalado.

Aluna: E dentro de tudo isso qual que você acha que é o papel do professor na universidade, você que já deu aula em curso livre?

Prof.: Eu acho que o papel do professor e, talvez essa foi a grande falha da minha faculdade. Eu fiz um curso nos Estados Unidos, foi um curso de um mês lá no *SIT School for International Training* e lá o princípio deles é a reflexão. Então eles partem do princípio de que o ser humano só cresce intelectualmente a partir do momento em que ele reflete. Então que você deve refletir o tempo todo. Como, por exemplo, eu dirigi da minha casa até aqui eu tenho que refletir, 'bom, eu passei algum farol vermelho, eu fiz alguma coisa ruim...'

Aluna: Até nas coisas básicas a gente tá sempre tendo que pensar.

Prof.: É, isso é uma mania minha. To sempre.... até é uma mania que me prejudica, porque minha cabeça não para, mas, por exemplo no trânsito, né, não faz nem muito tempo, eu tava vindo da minha mãe, quando eu saio ali da Bandeirantes, eu tenho

que pegar a Washington Luiz, né. Eu fiz um negócio assim, que parece que meu anjo da guarda me pegou e colocou meu carro ali na frente. Quando eu percebi o que eu tinha feito eu estacionei o carro, ali do lado, antes de entrar na Washington Luiz, meu coração ttututututu... porque eu ia... eu passei na frente de um caminhão, porque eu tava numa pressa, né, e se aquele caminhão me pegasse eu virava uma pizza.

Aluna: Já ser uma tragédia.

Prof.: Não ia sobrar nada de mim. Parei... 'veja o que você fez'. Aí você pensa, o que poderia ter acontecido? Poderia ter morrido... risos... ou eu poderia ter ficado paraplégico num acidente desses, né. Então eu comecei essa coisa muito da reflexão. E, só porque eu comecei a te falar isso; eu refletindo sobre a minha faculdade, eu percebi que a minha faculdade não me preparou pro campo de trabalho. Tanto como professor, como tradutor. Como tradutor... foi assim, eu aprendi teoria... nossa... eu vou ter que agradecer a parte teórica.

Aluna: Mas a prática, como ser, não?

Prof.: Não, como ser tradutor, não. Eu saí da faculdade eu não sabia fazer um recibo, eu não sabia o que era RPA. Eu me lembro que a primeira vez que uma empresa me pediu RPA, eu disse, 'gente o que é RPA?'. Aí eu lembro fui falar com o Élcio. 'Élcio o que é RPA? Acho que é um negócio que professor particular faz'. Aí a gente saiu perguntando e tinha uma professora que era mais próxima da gente, né. Aí a gente foi perguntar pra ela. 'O que é RPA? Ah é recibo de autônomo. E a gente não sabia. Fazer um currículo, não sabia. Por exemplo, até uma coisa que esse ano eu vou fazer, auto marketing. Porque o tradutor ele é um profissional liberal e o profissional liberal ele é seu próprio outdoor. Então, assim, o jeito que ele se veste pra ir na empresa, o email, eu não posso por lá 'bolinha tradução', né ou fofinho....

Aluna: É eu sempre lembro de você. Você falou isso na primeira aula, 'que email é esse?'

Prof.: Agora tem tradução no primeiro ano, aí eu peguei falei, 'gente o que é isso?' Uns emails que você passa no msn pro seu colega, vizinho debaixo do seu prédio, não é nem pra quem você pretende namorar.... risos.... Uns emails assim super 'queima filme'. Então, refletindo sobre isso, o que eu levei a minha faculdade. Isso foi logo no segundo ano que eu já tava dando aula, eu comecei a refletir como que os meus alunos podem usar isso na profissão deles. E cada vez mais, agora conversando com o Vismara, assim, aqui, até as novas diretrizes, né, que a gente tem e tal. A gente tem que pensar sobre isso, ' bom, no que isso vai ajudar meu aluno profissionalmente'?

Aluna: Esse seria o verdadeiro papel do docente, preparar pro mercado?

Prof.: Preparar profissional. Aí quem quer o mercado mais acadêmico, vai fazer um mestrado, um doutorado. Mas eu acho que a faculdade, a graduação ela é profissionalizante. Tem professor que, talvez a sua professora ouça isso e ela vai falar, 'esse cara é um ridículo'. Porque tem muita gente, muito professor universitário que é contra isso. Então pode ser que se você, sei lá, colocar isso em alguma coisa. Mas eu acho que a função da faculdade é formar profissional, senão qual é sua função?

Aluna: E a instituição aqui você acha que ela se preocupa com a língua inglesa nesse sentido, de preparar bem a pessoa pra ser professor de inglês ou não?

Prof.: Então, o que acontece, aí a gente vem justamente naquela, naquele choque: o aluno que quer, eu acho que ele consegue muito, aqui.

Aluna: Mas já tem que vir meio preparado de fora? Só a faculdade não prepara?

Prof.: Já tem que vir preparado de fora. Mesmo porque em três anos você não aprende o idioma, sabe. Os cursos de inglês que me perdoem, mas eles criaram uma coisa, assim, eles plantaram um veneno no mercado, que é o inglês em 8 semanas.

Aluna: Uma ilusão.

Prof.: É uma ilusão. Você precisa de pelo menos 600 horas de instrução, no mínimo, você precisa pra você aprender o idioma. O ideal seria você ter 2000, 3000 horas. Então, aí o cara às vezes vem pra faculdade, quantas vezes eu já não ouvi, 'eu vim porque eu faço a faculdade, tenho um diploma superior e aprendo inglês, ou aprendo espanhol'. Ou pior ainda o cara vem e fala, 'vou fazer o espanhol que é facinho'. Não é. Você falar bem o espanhol é mais difícil do que falar o inglês. Justamente pela proximidade com o português. Então, aí vem esse confronto, porque, por exemplo, aqui a gente montou agora o curso, então tem fonética 1, fonética 2, morfologia 1, morfologia 2.

Aluna: Tá tendo uma preocupação maior com a língua inglesa?

Prof.: Com a língua inglesa. Porém a gente entra em conflito com eles, com os alunos.

Aluna: Os alunos não têm um interesse real em aprender a língua.

Prof.: Aí vem a síndrome da mediocridade. Eu me contento com *peanuts*. O cara paga 700 paus por mês, e se contenta com *peanuts*. Deu 10 horas o cara tá falando assim, 'a professor 10 horas, vamo embora', poxa você tá pagando 700 reais por mês, você tinha que exigir aula até às 10:30. Porque é a síndrome da mediocridade.

Aluna: Os próprios alunos também não têm interesse pela língua, ou em aprender alguma coisa a mais.

Prof.: Não têm. Quem tem, às vezes acaba conflitando. O ano passado eu peguei o último semestre de Letras. Eu tinha alunos, assim, bem interessados, de vim perguntar e sei lá o que e queriam aula em inglês, e alunos que assim, 'que absurdo, o professor vai dar aula em inglês'.

Aluna: Imagina os professores que estão sendo formados, né. Como essas pessoas vão pro mercado de trabalho?

Prof.: Pois é. Aí teve uma que ficou ofendida porque ela veio falar comigo e ela falou, 'ah professor to meia confusa', eu falei 'você tá o que?', 'eu to meia confusa com o trabalho', 'você tá o que', 'eu to meia confusa', meia confusa... risos.... dez vezes. Gente 'você vai ser professora de português, olha o que você tá falando'. Então assim, aí eu perco a paciência. E era uma turma que era assim, 'to meia confusa, pra mim fazer'. Teve uma que reprovou que ela não conseguia se conformar, como é que ela tinha reprovado.

Aluna: E é complicado, porque a própria instituição também não dá conta de lidar com esses alunos, né, acaba entrando na onda deles e se tornando até medíocre também, como você falou.

Prof.: Exatamente, então se você for comparar, por exemplo, essa turma que se formou o ano passado, não deveria ter falado isso ,né, que é anti ético, alguém vai ouvir essa fita?... risos.... porque vão saber quem se formou o ano passado, né. Então se você for comparar, por exemplo, com a minha turma de tradução, nossa... um português super bom, assim, as nossas dúvidas de português, são dúvidas que eu também tenho. A gente para e fala, 'nossa é mesmo, vamos pensar, vamos pesquisar isso', e eles vão e pesquisam e trazem as coisas. Se você for comparar o primeiro ano com aquele que se formou há alguns anos, o nível é muito diferente. Apesar que na mesma turma, se formaram pessoas muito boas, competentes. Assim, gente que você sabe que vai levar a coisa a sério mesmo. Que nem teve uma, essa que era semi analfabeta, ' não professor quero fazer um curso de inglês porque eu quero aprender e não sei mais o que e eu vou fazer mestrado'. Então é assim, uma pessoa que tem uma garra, então aí compensa. Isso que dá a felicidade de ser professor. Você sabe que fez a diferença naquela pessoa. Agora o medíocre... tem gente que passa os quatro anos, aliás, agora três anos na mediocridade.

Aluna: E você tá feliz com toda sua trajetória formativa e profissional?

Prof.: Olha, to to.

Aluna: Você acha que correspondeu às suas expectativas tudo o que você fez?

Prof.: To, por que? Porque eu gosto muito do que eu aprendo. Então se eu aprendi alguma coisa, imediatamente eu preciso passar pros meus alunos. Ou é alguma coisa relevante, ou que eu gosto muito de multiplicar. Se eu não tiver que dar aula sobre aquele assunto, não espere que eu vá estudar. Eu acho que a única coisa que eu leio por prazer mesmo é sobre aviação, que é meu hobby. Eu vou, leio, pesquiso na internet, tal. Mas se não for pra eu dar aula, e se eu não tiver nada pra fazer, que é raro, né, mas eu prefiro assistir televisão. Mas mesmo assim na televisão eu to sempre ligado, uma tradução ta esquisita, ou a construção em português ou inglês que eu ouvi, eu anoto, tal.

Aluna: Quer dizer, o inglês faz parte da sua vida 100%, 24 horas por dia?

Prof.: Faz, faz, faz. E esses alunos, os medíocres, eu tenho que lidar com eles. E na vida a gente tem que lidar com as pessoas. Outros me afetavam mais, mas aí eu aprendi. Foi até uma consultoria que eu tive pra como lidar com o stress e aí até a consultora ela falou assim, começou a pesquisar como ele era no trabalho, aquelas coisas e tal, e eu tava ficando muito estressado, justamente por causa dos medíocres que me deixavam louco. E aí a consultora falou assim, 'escuta, porque que essa energia que você tá canalizando pros medíocres, você não pega e canaliza pros interessados? E esquece se eles não estão a fim eles são produtos do sistema e eles estão criando seu próprio sistema.' E realmente eu comecei a fazer isso.

Aluna: Você tá fazendo a sua parte, né. Aproveite quem quiser.

Prof.: Exatamente. Aí às vezes eu fico até assim, *I sound snobish*, mas foi que no Senac eu tive que ir pra turma da noite, né, eu falei pra coordenadora, 'olha eu sou um professor que morou fora, não só morei fora, fiz mestrado no exterior, dei aula no

exterior, dei aula nos Estados Unidos, dei aula na oitava universidade dos Estados Unidos, eu acho que meu inglês é razoável, eu tenho um certificado que diz que o inglês é minha segunda língua, experiência, olha há 20 anos que eu dou aula. Viajo todo ano, vou pros Estados Unidos, já fui pra Europa, Canadá. Porque que o cara não aproveita. Pergunta...’ professor como é que eu faço’. As turmas da manhã, quando eu falei que eu tinha feito mestrado nos Estados Unidos, eles voaram,’ professor como que eu faço, professor como que eu falo...’ A turma da noite, que foi essa turma que me deu a depressão, assim...

Aluna: Como se isso não fosse nada...

Prof.: Como se não fosse nada. Assim, eu nunca tinha pensado nisso, né. Mas aí a professora falou, ‘você tem o seu valor’. Os alunos interessados....

Aluna: Eles vão saber, quem tiver que se interessar vai saber do seu valor e vai aproveitar o máximo.

Prof.: Claro, claro. Olha a minha vida... aí eu fiquei mais feliz. O ano passado com as professoras, um trabalho que eu fiz com professoras, 20 professoras, dessas 20 acho que umas 8 aproveitaram, eu saía da aula me arrastando, porque eu entrava no carro, ficava uns 15 minutos, lá, pra poder.... risos....

Aluna: Elas te sugavam.....

Prof.: As outras, assim, elas entraram sabendo x e saíram sabendo x. As que entraram sabendo x, eu acho que eu as ajudei a saírem, pelo menos, com y. E aí já me compensou. Então hoje, eu trabalho pra esse pessoal, pra quem quer crescer, pra quem tem vontade, aí o que eu puder fazer pra esse aluno eu faço. Agora, medíocre... mas também não dou corpo mole, não dou nota, reprovo, não tiro falta, ah.....

Aluna: Tem que fazer o mínimo, né?

Prof.: Eu acho que tem que fazer o mínimo. E o pior é que o cara tá pagando a faculdade pra isso, né. Além de medíocre ele é burro, porque pega esse dinheiro e vai, sei lá, investe numa loja, abre uma franquia. Pó, 700 paus por mês, no final do ano é quase 8000 reais. Mais que 8000 reais. Então só pra concluir, assim, essa parte realmente foi difícil, tô feliz com meu trabalho, não me sinto muito frustrado,

não, porque hoje eu me canalizo nesses alunos que querem aprender e ainda tem alunos que querem aprender. Um outro problema que a gente tem, hoje, na faculdade de Letras, são os três anos. Eu acho isso muito pouco, muito pouco pra você preparar um professor. Aliás pra preparar qualquer profissional. Mesmo um curso de História com três anos, não dá.

Aluna: Eu acho que fica meio defasado.

Prof.: Eu acho que fica. Acho que, na verdade, assim, quatro anos tudo bem, o ideal seria 5 anos, porque aí você conseguiria realmente saber preparar.

Aluna: Se aprofundar naquilo, né. Parece que a hora que a gente tá se aprofundando no negócio, acaba. Você não entra na coisa principal, parece, né?

Prof.: Exatamente. Porque mesmo Tradução, né, então, por exemplo, no terceiro ano, esse ano eu tô dando aula de versão pra eles, numa turma excelente. A turma que se formou o ano passado... eram 20 alunos, todos afiadíssimos. Era uma turma que eu amava, amava, eu senti realmente quando eles foram. Eles eram fenomenais. A turma desse ano é ótima, é uma turma menor, né, eles são 12, mas também o pessoal é tudo afiado. Só que mesmo assim, a gente não vai conseguir aprofundar. A gente vai parar numa parte... quer dizer, precisava de mais um ano pra gente mexer com outros aspectos da tradução. Talvez agora, como a gente já começou agora com tradução no primeiro ano, então a gente vai ter, na verdade, três anos de tradução, né. Não aumentou muito a carga horária, na verdade aumentaram mais 4 aulas. Se a gente pensar aí aumentamos 7, 14, 21, aumentamos 280 horas.

Aluna: Já é alguma coisa.

Prof.: Já é alguma coisa, já foi uma conquista que a gente conseguiu, né. Então na verdade, agora, Tradução, os alunos vão ter três anos de tradução. E o pessoal da Licenciatura, também. Então eles já começam agora, enquanto o pessoal da Tradução tá tendo tradução, o pessoal da Letras tá tendo, acho que é alguma coisa na matéria de tradução, aliás educação, prática de educação.

