

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA JOSÉ ALVES DE ARAUJO BORGES

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA:
desafios no desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção da oralidade**

GOIÂNIA - GO

2015

MARIA JOSÉ ALVES DE ARAUJO BORGES

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA:
desafios no desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção da oralidade**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Wilson Alves de Paiva.

GOIÂNIA - GO

2015

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Biblioteca PUC Goiás)

Borges, Maria José Alves de Araújo Borges.

A Formação do Professor de Língua Inglesa na UEG: desafios no desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção da oralidade. / Maria José Alves de Araújo Borges. – 2015.

221 f. : il.; graf.; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2015.

“Orientador: Prof. Dr. Wilson Alves de Paiva”.

Bibliografia.

1. Formação de Professor 2. Língua Inglesa. 3. Competência Comunicativa. 4. Oralidade. Porangatu. I. Título

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: DESAFIOS NO
DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES DE COMPREENSÃO E
PRODUÇÃO DA ORALIDADE**

Dissertação aprovada em 19 de outubro de 2015, no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Wilson Alves de Paiva (Presidente/ PUC Goiás)



Dra. Cláudia Valente Cavalcante (membro/PUC Goiás)



Dra. Edna Lemes Martins Pereira (Membro Externo/ Ueg)



Dr. Eduardo Sugizaki (suplente/ PUC Goiás)

Dra. Carla Damião (suplente/UFG)

*À minha família, em especial ao meu
esposo Junior Borges e meus filhos
Thaise e Tomás.*

Agradecimentos

A Deus, Senhor absoluto da minha vida, por sua fidelidade, graça e sustentação dos meus passos nos momentos mais difíceis.

À minha família, meu porto seguro, pela paciência, amor, compreensão, apoio e incentivo na concretização desse meu sonho.

Ao meu orientador Prof. Dr. Wilson Alves de Paiva. A ele, todo o meu carinho e reconhecimento, por ter acreditado em meu trabalho, por não ter permitido que eu desanimasse diante da difícil trajetória, mas sempre me incentivado na permanente construção desse conhecimento.

Ao querido Prof. Dr. José Carlos Libâneo, pela contribuição na escolha do objeto de estudo dessa pesquisa.

Às professoras Espec. Maria Hilda Jorge Coelho, Mas. Magna Maria Ferreira, Maria Aparecida Barros de Oliveira Cruz, Sílvia Neves Silva Azevedo e Dr.^a Samira Peruchi Moretto, pelo constante incentivo ao meu trabalho, por ter, gentilmente, feito revisões necessárias à escrita deste texto e, acima de tudo, por ter se posicionado como leitoras críticas sobre ele, contribuindo, assim, com o seu olhar.

Aos professores Ma. Ana Maria Macedo, Me. Cristiano Alves Ferreira, Espec. Dlubia Santclair Matias, Espec. Genilda Pereira Batista Lima, Espec. Gersion Rodrigues Marques, Espec. Jussara Tenório Cavalcante Costa, Ma. Lucimar Marques da Costa Garção, Ma. Maria Aparecida Gomes Martins, Espec. Maricelma Tavares Duarte, Espec. Sirlania Maria de Borba Ribeiro, Me. Sérgio José da Silva e todos os colegas de profissão, que contribuíram com valiosas sugestões e pela constante disposição em me ajudar frente aos desafios acadêmicos e profissionais encontrados.

Ao meu amigo Dirlei de Araujo Diunizio, por seu carinho, incentivo, disposição e dedicação em me ajudar na difícil tarefa da digitação e formatação desse trabalho.

À Universidade Estadual de Goiás, na pessoa do Reitor Prof. Dr. Haroldo Reimer, por ter me concedido pesquisar nesta importante instituição de ensino.

Ao Coordenador Geral das Relações Institucionais e Internacionais da UEG, Diretores, Coordenadoras, professores de Língua Inglesa e alunos do Curso de Letras dos *campi* pesquisados, que carinhosamente me acolheram e me ajudaram, contribuindo com ricas informações para a realização dessa pesquisa.

Ao prof. Dr. Eduardo Sugizaki, pela contribuição na banca de qualificação; à prof.^a Dr.^a Cláudia Valente Cavalcante, por ter contribuído com sugestões enriquecedoras na banca de qualificação e pela sua disponibilidade em fazer parte da banca de defesa desse trabalho; à prof.^a Dr.^a Edna Lemes Martins Pereira por gentilmente ter aceito o convite em participar como membro externo dessa defesa.

À Coordenadora do Mestrado, prof.^a Dr.^a Raquel Aparecida Marra Madeira Freitas e equipe administrativa do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás, pela eficiência e precisão no atendimento a nós mestrandos.

A todos os professores e colegas do mestrado, que contribuíram com a minha vida acadêmica e profissional.

Enfim, todos que direta ou indiretamente me ajudaram a construir sentidos e direcionamentos fundamentais para que este trabalho chegasse aqui, muito obrigada.

Aprender uma língua transforma identidades, fortalece um sentido de auto-estima, verticaliza e educa a percepção de outras culturas (diminuindo a ignorância e evitando a rasura de centrismos), arredonda a educação, impulsiona carreiras e possibilidades, abre janelas para o mundo e o planeta, tudo contribuindo para sermos mais felizes, livres e justos.

(ALMEIDA FILHO, 2013, p. 10)

BORGES, Maria José Alves de Araújo. **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NA UEG:** desafios no desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção da oralidade. Goiânia, 2015. 221 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

RESUMO

A aquisição qualitativa das habilidades de compreensão e produção oral em Línguas Estrangeiras, elementos da proficiência oral, representam um desafio a um número significativo de professores e alunos, oriundos de diferentes contextos de ensino de línguas. O presente trabalho tem como objetivo compreender a ausência da competência comunicativa, no âmbito do desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção da oralidade, durante o processo de formação e profissionalização do docente em Língua Inglesa, no Curso de Letras, em dois *campi* da Universidade Estadual de Goiás (UEG), visando observar e entender tais ausências e suas consequências no processo de aquisição desse idioma. Inicialmente, buscou-se entender os documentos didático-pedagógicos, a partir da atividade de observação direta não-participante durante as regências dos componentes curriculares de Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa I e II e Língua Inglesa III e IV, aplicação de questionários semi-estruturados, tendo como sujeitos, professores de inglês e alunos do Curso de Letras; e entrevistas com os Coordenadores dos Cursos de Letras dos *campi* e o Coordenador Geral das Relações Institucionais e Internacionais da UEG. Os dados foram organizados em categorias que expressam a visão dos alunos, professores e coordenadores sobre os processos metodológicos de desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas com ênfase na compreensão e produção oral dos dois *campi* em questão. O embasamento teórico do presente estudo alicerça-se no escopo da educação e do processo de formação de professores, segundo a perspectiva crítico-reflexiva, baseada nos estudos de Schön (2000), Libâneo (2010; 2012), Nóvoa (1992; 1997), Tardif (2012), Sacristán (1999; 2007), Contreras (2002) dentre outros, e em específico na área de profissionalização em Língua Inglesa opta-se por Almeida Filho (1992; 2000; 2009; 2013), Vieira-Abrahão (1992; 1996; 2004), Paiva (2004; 2010), Cavalcante e Moita Lopes (1991), Celani (2011), Leffa (1988; 2001) entre outros; buscou-se também aporte teórico para o estudo de teorias e métodos de ensino de línguas em Richards e Rodgers (1994), Luft (1985), Oliveira (2014), Chomsky (1965), Hymes (1979), Larsen-Freeman (1986; 2000), Krashen (2014, 1982), Brown (1994), Widdowson (2005), Brumfit (1994), Lewis (2002; 1999), Canale (1995) dentre outros; além de estabelecerem em Consolo (2000; 2005a), Consolo e Silva (2011), Brown (1994), Vygotsky (1998; 2007), Koster (1991) dentre outros, a compreensão e produção da oralidade como instrumento focal dessa pesquisa, utilizando a teoria sociointeracionista de Vygotsky como elemento essencial para a construção da oralidade no processo de aquisição da competência comunicativa. O levantamento bibliográfico aporta-se no método qualitativo, com técnicas de observação *in loco*, o que não inibe a coleta quantitativa de dados necessários para análise; por meio de observações, questionários, entrevistas, registros de aulas, via diário de campo e análise de materiais coletados. A análise dos dados mostra que as limitações, geradas pela realidade estudada, inviabiliza a concretização efetiva da competência comunicativa na Língua Inglesa, que requer, ainda, investimentos epistemológicos, políticos e, sobretudo, metodológicos.

Palavras-chave: Formação de Professor. Língua Inglesa. Competência Comunicativa. Oralidade.

BORGES, Maria José Alves de Araújo. **ENGLISH LANGUAGE TEACHER FORMATION IN BRAZIL: challenges and skills in orality comprehension and production.** Goiânia, 2015. 221 p. Dissertation (Master of Education) - Graduate Program in Education, University of Goiás.

ABSTRACT

The qualitative acquisition of oral comprehension and production skills in foreign languages, elements of oral proficiency, pose a challenge to a significant number of teachers and students arising from different languages teaching contexts. This study aims at understanding the lack of communicative competence in the development of oral comprehension and production skills in the process of formation and professionalization of teaching in English Language in Modern Languages Course at two campuses of the State University of Goiás (UEG), to observe and understand these gaps as well as their consequences in acquisition process this language. Initially, it sought to understand the didactic and pedagogical documents from the direct observation of activity non-participant during the regencies of curriculum components of Oral Practice Laboratory in English Language I and II English Language III and IV, application of semi-structured questionnaire, with the subjects, English teachers and students of Modern Language Course; and interviews with the coordinators of the Language Courses of campuses and the General Coordinator of Institutional and International Relations of the UEG. The data were organized into categories that express the views of students, teachers and coordinators on the methodological processes of development of the four language skills with emphasis on oral comprehension and production of the two campuses in question. The theoretical basis of this study is founded gradually within the scope of education and teacher formation process, according to the critical and reflective perspective, based on the studies of Schön (2000), Libâneo (2010; 2012), Nóvoa (1992; 1997), Tardif (2012) Sacristán (1999, 2007), Pimenta and Anastasiou (2010), Contreras (2002) among others, and in particular in the professional area in English language is chosen to Almeida Filho (1992; 2000; 2009; 2013), Vieira-Abrahão (1992; 1996; 2004), Paiva (2004; 2010), Cavalcante e Moita Lopes (1991), Celani (2011), Leffa (1988; 2001), among others; It sought also theoretical contribution to the study of theories and language teaching methods in Richards and Rodgers (1994), Oliveira (2014), Chomsky (1965), Hymes (1979), Larsen-Freeman (1986; 2000), Krashen (2014; 1982), Brown (1994), Widdowson (2005), Brumfit (1994), Lewis (2002; 1999), Canale (1995) among others; in addition to establishing on Consolo (2000; 2005a), Consolo and Silva (2011), Brown (1994), Vygotsky (1998; 2007), Koster (1991) among others, orality understanding and production as a focal instrument of this research, using the sociointeractionist theory of Vygotsky as essential element for the construction of orality in the acquisition of communicative competence process. The literature brings up the qualitative method, through observation techniques *in loco*, which does not inhibit the quantitative data collection needed for analysis; through observations, questionnaires, interviews, lesson records, through field diaries and analysis of collected materials. Data analysis shows that the limitations generated by the studied reality, undermines the effective implementation of communicative competence in English language, which also requires investment epistemological, political and above all methodological.

Keywords: Teacher Formation. English Language. Communicative Competence. Orality.

LISTA DE FIGURA

Figura 01: Competências do Professor de LE	48
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: A disciplina que você mais identifica	146
Gráfico 02: Como você aprende inglês	150
Gráfico 03: As maiores dificuldades enfrentadas no decorrer do curso.....	153
Gráfico 04: A que está associada a ausência de competência comunicativa na Língua Inglesa	154
Gráfico 05: Conhecimentos e competências que um professor em formação precisa adquirir para ensinar a Língua Inglesa	156
Gráfico 06: Em inglês é mais fácil	157
Gráfico 07: Importância do Estágio num país que fala a Língua Inglesa.....	159

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
<i>Apud</i>	citado por
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
Cood.	Coordenador(a)
CsA	Conselho Acadêmico
DEMEC	Delegacia Regional do Ministério da Educação e Cultura em Goiás
DOU	Diário Oficial da União
Dr.	Doutor
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
Espec.	Especialista
<i>et al.</i>	outros
FACEA	Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis
Gab.	Gabinete
GO	Goiás
GU	Gramática Universal
IES	Instituição de Ensino Superior
INPLA	Intercâmbio de Pesquisa e Linguística Aplicada
LAD	<i>Language Acquisition Device</i>
LDB	Lei de Diretrizes de Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
Ma.	Mestra
Me.	Mestre
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NDEs	Núcleos Docentes Estruturantes
MSN	<i>Microsoft Network Messenger</i>
OGEL	Operação Global do Ensino de Línguas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
Prof.	Professor

PUC Goiás	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
s.d.	sem data
TC	Trabalho de Curso
TOEFEL	<i>Test of English as a Foreign Language</i>
TPR	<i>Total Physical Response</i>
UEE	União Estadual dos Estudantes
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESP	Universidade Paulista
UNIANA	Universidade Estadual de Anápolis
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
LISTA DE FIGURA	ix
LISTA DE GRÁFICOS	ix
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	x
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: O DESAFIO DA RACIONALIDADE TÉCNICA E A PERSPECTIVA DA CRÍTICA REFLEXIVA	26
1.1 A formação docente: um desafio contemporâneo	26
1.2 A racionalidade técnica e a abordagem reflexiva	30
1.3 Das críticas às possibilidades do modelo reflexivo	37
1.3.1 Da dicotomia teoria-prática à práxis.....	37
1.3.2 Da reflexão como um ato individual à reflexão colaborativa e à realidade como instrumento para a formação profissional	43
1.4 A formação docente do professor de Língua Inglesa: exigências, perfil e competência profissional	46
1.5 A formação do professor de Língua Inglesa na perspectiva crítico-reflexiva	52
CAPÍTULO 2 – AS TEORIAS DE AQUISIÇÃO DE LÍNGUA: A CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL	59
2.1 O ensino da Língua Inglesa e suas políticas de ensino no Brasil	59
2.2 Teorias de Ensino e Aprendizagem de Línguas	66
2.2.1 Teoria Behaviorista.....	67
2.2.2 Teoria Inatista	69
2.2.3 Teoria Cognitivista	71
2.2.4 Teoria Sociointeracionista	74
2.2.4.1 Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).....	77

CAPÍTULO 3 – OS MÉTODOS E AS ABORDAGENS DO ENSINO DE LÍNGUAS: PROCEDIMENTOS QUE AUXILIAM NA COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DA ORALIDADE.....	81
3.1 A compreensão e produção da oralidade em Língua Inglesa: um desafio ainda presente	82
3.1.1 A compreensão Oral	82
3.1.2 A Produção Oral	88
3.2 O Método Direto	93
3.3 O Método Áudiolingual.....	94
3.4 Abordagem Cognitiva	96
3.5 Método Suggestopedia ou Sugestopedagogia	96
3.6 <i>Community Learning</i> ou Comunidade de Aprendizagem	97
3.7 <i>Total Physical Response</i> ou Total Resposta Física	98
3.8 Abordagem Natural.....	98
3.9 Abordagem Lexical	100
3.10 Abordagem Comunicativa	102
3.11 A produção da Oralidade em Língua Inglesa na Universidade	108
CAPÍTULO 4 – A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES E DOS ALUNOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA NO CURSO DE LETRAS DA UEG.....	111
4.1 A Universidade Estadual de Goiás (UEG)	111
4.2 O Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Letras	113
4.3 O Curso de Letras da UEG.....	114
4.4 O contexto interacional: observações da sala de aula	119
4.5 A percepção dos professores sobre a formação do professor de Língua Inglesa e da compreensão e produção oral	138
4.6 A percepção dos alunos sobre a sua formação de professor de Língua Inglesa e da sua compreensão e produção oral	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
REFERÊNCIAS	170
APÊNDICES	180
ANEXOS	196

INTRODUÇÃO

Minha relação com a Língua Inglesa iniciou-se muito cedo, quando cursava a segunda fase do Ensino Fundamental, no final da década de 1970. Entretanto, essa relação foi deficiente, dada as condições de ensino da época. Somente a partir do momento em que passei a ensinar esse idioma, é que percebi o quanto o contato com uma segunda língua é importante. Junto com essa descoberta vieram outras, como, por exemplo, questões culturais, comportamentos, visão de mundo e vivências de povos que a utilizam enquanto língua materna. Desde então, são trinta anos de convivência diária com o idioma, atuando como professora de Língua Inglesa.

Durante esse percurso, muitas foram as indagações acumuladas, motivação suficiente para que fizesse uma investigação mais profunda sobre o assunto. Entender os processos de formação de professores de língua inglesa é uma forma de contribuir com o aperfeiçoamento da minha prática pedagógica, além de possibilitar a ampliação da discussão acerca desse tema. Por se tratar de um processo amplo e complexo, ater-nos-emos à compreensão e produção da oralidade.

A formação de professores de Língua Estrangeira (LE) constitui, na atualidade, um dos principais objetos de estudo das pesquisas na área de Linguística Aplicada. Vários questionamentos têm sido levantados nessas pesquisas, na tentativa de entender quais conhecimentos e competências os professores/alunos precisam adquirir para ensinar o idioma.

Segundo Almeida Filho (2000, p. 37-38), “as universidades, faculdades e departamentos deveriam eleger a formação de professores como uma prioridade estratégica de formação de quadros para a educação nacional”. Isso se deve ao fato de que, apesar de estarmos no século XXI, enfrentamos problemas que remontam ao século XIX. Corroborando essa tese, Vieira-Abrahão (2004) explica que é cuidando da formação de nossos professores, e fazendo disso uma prioridade, que estaremos contribuindo para a melhoria da educação.

Dentre os diversos problemas que perpassam a formação do professor de LE, refletimos que muitos alunos-formandos, e mesmo professores em exercício, ainda não possuem efetiva competência para se comunicarem oralmente em língua estrangeira, sendo esse um dos principais obstáculos enfrentados. Basta verificar a quantidade de estudos acerca dessa questão. Almeida Filho (2013; 2009; 2000), Vieira-Abrahão (2004; 1996; 1992), Consolo (2005a; 2000), Consolo e Silva (2011), Paiva (2010; 2004), Moita Lopes (1996), Celani (2011), Pereira (1998) e Figueiredo (2006) estão entre os principais estudiosos. A realidade analisada por esses autores mostra uma grande porcentagem de alunos-formandos

em Cursos de Letras que não atingem a proficiência oral adequada para lecionar eficientemente a LE de sua certificação, influenciando, assim, negativamente na qualidade do ensino de LE no país.

Os estudos de Almeida Filho (2013) nos levam a refletir sobre uma experiência de ensino e aprendizagem dentro de um padrão de modelo da Operação Global de Ensino de Línguas,¹ contemplando os vários aspectos da abordagem de ensinar. A concepção de “abordagem”, para Almeida Filho (2013, p. 23), se constitui como

uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabelecidos ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua.

A metodologia de ensino de línguas, proposta por esse modelo, leva-nos a compreender que a abordagem de ensinar e as competências do docente influenciam na prática pedagógica, bem como na escolha do material, no desenvolvimento das aulas, na maneira de avaliar os discentes e nas habilidades privilegiadas. O processo de ensino-aprendizagem aponta a abordagem de ensinar como elemento significativo; a partir dela torna-se claro que os procedimentos usados pelo professor, consciente ou inconscientemente, em sala de aula, determinam o sucesso ou insucesso da aprendizagem dos alunos.

Vieira-Abrahão (1992) amplia esse quadro ao ressaltar que, no contexto global, o professor de LE, se quiser ser bem sucedido no exercício do magistério, precisa adquirir as seguintes habilidades em sua formação: competência comunicativa² eficiente na língua-alvo; domínio do acervo teórico que subsidia o ensino do idioma, o que implica o conhecimento em Linguística Aplicada e em outras áreas, como a Pedagogia e a Psicologia; consciência da necessidade do estudo continuado, pois a atualização é imprescindível para o acompanhamento das mudanças que o contexto atual exige; e, por fim, é preciso ter consciência de seu papel de educador – questionador dos cursos de formação (Letras), bem

¹ Em nota de rodapé, Almeida Filho afirma que o modelo denominado de Operação Global do Ensino de Línguas (OGEL), desde o ano de 1982, foi publicado no livro *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas* pela primeira vez em 1993. O referido autor assume a hierarquia clássica de Anthony em dois grandes planos (o das ideias e o das ações) e a explicita focalizando o trabalho de professores de línguas em quatro materialidades ordenadas: planejamento de cursos em unidades, escolha e eventual de produção de materiais, oferta de experiências na nova língua em aulas e nas extensões delas (a dimensão do método feito de técnicas ou procedimentos e apoiada por recursos eventuais) além da avaliação de progresso ou proficiência na língua-alvo. Para orientar a ação dos professores, o autor pressupõe o acompanhamento de Anthony, uma filosofia ou abordagem no plano das ideias. Para uma comparação do modelo OGEL, com o de Anthony (1963) e o de Richards & Rodgers (1982) (ALMEIDA FILHO, 2013).

² Segundo Hymes (*apud* OLIVEIRA, 2014, p. 50) competência comunicativa refere-se aos conhecimentos que o falante-ouvinte possui da sua língua e às habilidades que ele tem para usar esses conhecimentos em situações comunicativas concretas.

como das chamadas disciplinas pedagógicas, as quais acabaram recebendo todo o ônus pelo insucesso dos alunos graduados.

Almeida Filho (2013) acrescenta que o professor, dentro da sala de aula, precisa criar sua própria prática pedagógica. Para tanto, faz-se necessária a tomada de decisões, no decorrer do processo, bem como a reflexão contínua. Isso porque cada situação exige uma postura diferenciada. Nesta perspectiva, não há metodologia única e padrão, ou seja, não dá para seguir uma receita pronta. Assim, é preciso produzir conhecimento, inclusive aquele que ensina, e para isso a postura de professor-pesquisador é fundamental. É preciso entender que cada um possui sua filosofia de ensinar, suas concepções de linguagem e que tudo isso influencia no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação às competências, Almeida Filho (2013) as classifica em *implícita*, *linguístico-comunicativa*³, *teórico-aplicada* e *profissional*. Sendo que a *competência implícita*, é, segundo esse autor, a mais básica, constituída das intuições, crenças e experiências; a *linguístico-comunicativa*, foco desta pesquisa, reporta-se aos conhecimentos, capacidades comunicativas e habilidades específicas na e sobre a língua-alvo. Esse estudioso ainda argumenta que “ao desenvolver a competência comunicativa, o aluno desenvolve automaticamente a *competência linguística*” (2013, p. 23). A *competência aplicada*, por sua vez, “é aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que ele sabe conscientemente (subcompetência teórica) e que lhe permite articular no discurso explicações plausíveis do por que ensina da maneira como ensina e por que obtém os resultados que obtém” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 34). Assim, ela contribui para a atualização das teorias e melhoria das suas práticas pedagógicas, beneficiando, assim, o processo de ensino e aprendizagem. Por último, temos a *competência profissional*. Para obter essa competência aprimorada, o professor parte de uma *competência implícita*, que, aliada à *competência linguístico-comunicativa* e ao conjunto de conhecimentos teóricos relevantes (*competência teórico-aplicada*), se fundirá em uma prática sempre renovada, reflexiva e crítica, voltada para a investigação da própria prática, considerando as influências do contexto sócio-histórico-cultural sobre as interações sociais geradas na atividade educativa.

Pode-se observar que todas essas habilidades e competências exigidas ao professor

³ Para Almeida Filho (2013), a abordagem comunicativa foi divulgada pelo Movimento Comunicativo, a partir de 1972, por Wilkins e em 1978 por Widdowson, linguistas ingleses, que sistematizaram uma nomenclatura de funções comunicativas, tópicos, cenários, papéis sociais e psicológicos, além de noções de gramática nocional – tradicional para planejar os conteúdos de programas chamados nocional-funcionais que combinam conceitos gramaticais e funções comunicativas. Widdowson sistematizou as bases teóricas do movimento comunicativo de ensino de línguas discutindo a problemática de ensinar a forma gramatical (*usage*) e uso comunicativo (*use*), definindo assim, a importância do conceito de competência comunicativa.

de LE representam inúmeros desafios no processo de sua formação, principalmente em relação ao domínio da competência comunicativa, que tem sido alvo de discussões nos cursos de Letras, em especial, pelos profissionais de Língua Inglesa, devido à ausência dessa competência ao término do curso.

Almeida Filho (1992, p. 77) sintetiza essa preocupação, ao afirmar que o professor se gradua “com uma licenciatura dupla em Português e em uma LE, mas as habilidades linguísticas e teórico-pedagógicas, resultantes dessa formação para ensinar LE, não convenceriam ninguém”, pois, por um motivo ou outro, não consegue atingir a competência comunicativa necessária para o pleno exercício do magistério.

Diante dessa e de outras inúmeras observações relevantes, percebemos que as habilidades de compreensão e produção oral em LE – elementos da competência comunicativa – representam um desafio histórico a um número significativo de professores e alunos de diferentes contextos de ensino de línguas, inclusive em cursos de formação de professores, e tudo isso tem gerado insegurança, frustração e medo nesses profissionais, principalmente nas regiões mais afastadas dos grandes centros como do eixo Rio-São Paulo, incluindo a região Centro-Oeste, nas quais o baixo fluxo de turistas estrangeiros, as poucas transações comerciais e as limitadas relações culturais com países anglo-saxônicos não demandam a LE como um fator primordial ao exercício da cidadania. Embora a realidade global exija a competência comunicativa em mais de uma língua, tais regiões vivenciam mais o despertar do regionalismo e das manifestações folclóricas locais do que propriamente uma abertura à lógica cultural de globalização (KRAIDY, 2005). Entretanto, não podemos deixar de mencionar que as interações virtuais como *videogames*, *Facebook*, *WhatsApp*, dentre outros recursos tecnológicos e midiáticos, estão presentes no nosso cotidiano, modificando assim essa realidade.

Além disso, muitos professores de LE não possuem condições de frequentar cursos de extensão ou pós-graduação, em decorrência de impedimentos financeiros, falta de tempo, demanda excessiva de trabalho, ausência de informação e/ou falta de interesse por não terem consciência da necessidade do aperfeiçoamento contínuo para o profissional.

Diante dessa realidade, é importante refletir sobre outras possibilidades de melhoria na formação docente e pensar possíveis canais e/ou instrumentos didáticos que possam aperfeiçoar a licenciatura em Letras, principalmente no processo de aquisição da competência comunicativa. Portanto, a fim de cumprir esse propósito, faz-se necessário, inicialmente, compreender a ausência da competência comunicativa no âmbito das habilidades de compreensão e produção da oralidade no processo de formação e profissionalização docente

em Língua Inglesa, numa perspectiva nacional, mas, principalmente, regional. Daí, a escolha pelo método da pesquisa de campo. Nosso corpus compreenderá dois *campi*, um situado na região Central do Estado de Goiás e o outro na região Noroeste. Ambos oferecem o curso de Letras com duas habilitações (Português/ Inglês) e fazem parte da Universidade Estadual de Goiás, instituição da qual faço parte.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de refletir, compreender e discutir quais são os empecilhos que enfrentam os acadêmicos no processo de aquisição da competência comunicativa, voltada para a compreensão e produção da oralidade em Língua Inglesa. Afinal, trata-se de uma língua estudada desde os primeiros anos da segunda etapa do Ensino Fundamental, e em muitas escolas, especialmente nas particulares, esse estudo é feito desde a Educação Infantil, sendo disciplina obrigatória no Ensino Médio e um dos idiomas exigidos nos exames de vestibulares e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Entretanto, a escola brasileira não tem, historicamente, produzido bons resultados nesse campo e muitos profissionais que se graduam em Letras também não conseguem o domínio do idioma, tampouco a oralidade.

Segundo Consolo (2000), o papel da oralidade é fundamental nas relações humanas e pedagógicas em sala de aula, como um veículo da socialização profissional ou pessoal, seja na Língua Materna (LM) ou Língua Estrangeira (LE). Esse contato frequente depende da atuação do professor – o mediador desse conhecimento. Consolo (2005a, p. 269) destaca, ainda, que o professor de língua estrangeira deve desempenhar dois papéis fundamentais: “atuar no processo de geração de insumo para a aquisição da língua-alvo e engajar-se na interação verbal com os alunos para o desenvolvimento da proficiência oral dos mesmos”. Nesta perspectiva, levanta-se a hipótese de que sem ênfase na oralidade, no diálogo e na intensa conversação, o estudo da LE pode não se tornar tão eficaz. Desde o salto paradigmático da ação comunicativa, de Habermas (1984) à teoria sociointeracionista de Vygotsky (1998), do princípio dialógico de Bakhtin (2009) ao diálogo de Paulo Freire (2011), é a oralidade que está no centro das trocas simbólicas, no intercâmbio das informações, na constituição do ser e, para fins de nossa discussão, no desenvolvimento da competência linguística da melhor forma possível, tanto na LM quanto na LE.

Analisaremos nesta pesquisa os dados obtidos por meio de questionários aplicados aos professores e alunos, entrevistas e observações em sala de aula, a partir dos seguintes eixos:

- Atuação do professor na interação em sala de aula.
- Atuação dos alunos na interação, no mesmo contexto.
- Abordagens e estratégias de ensino utilizadas pelo professor de Língua Inglesa nas aulas de

prática oral.

- Recursos e materiais didáticos para ensino das habilidades de compreensão e produção oral.
- Posicionamento dos professores questionados em relação aos desafios encontrados no processo de desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, principalmente na compreensão e produção da oralidade.
- Opinião dos alunos de Letras em formação, quanto à aquisição da Língua Inglesa, destacando o desenvolvimento das habilidades de compreensão e da proficiência oral.

É importante salientar que, neste estudo, professor e aluno não foram analisados isoladamente. Afinal, o docente é apenas um facilitador no processo de aquisição de uma LE, e ele, por sua vez, aguarda dos seus alunos um *feedback* positivo durante o processo de aprendizagem. Uma aula de LE gira em torno desse movimento. Sendo assim, o fracasso ou sucesso na aquisição de uma língua acontece não apenas pelas ideias que o discente tem sobre a língua-alvo, mas também pela relação que o professor estabelece com os alunos, com o material didático e, sobretudo, com a própria língua-alvo. Ao longo da sua vida profissional, espera-se que o docente molde e defina todos os aspectos que perpassam o exercício de sua docência, pois não se pode negar que o professor deixe de buscar a atualização necessária para continuar seu trabalho.

Durante a construção desta pesquisa, muitas foram as indagações, dentre as quais destacamos:

1. Quais são as dificuldades enfrentadas pelos alunos do Curso de Letras da UEG com habilitação em Português/Inglês em relação às quatro habilidades linguísticas, com ênfase na compreensão e produção da oralidade?
2. A falta de compreensão e produção oral do professor de Língua Inglesa está associada a quais fatores?
3. Quais são os desafios que o professor em formação enfrenta na realização do processo de aquisição das habilidades de compreensão e produção da oralidade em Língua Inglesa?

Para a efetivação deste trabalho, recorreremos a um construto teórico sobre a formação do professor em âmbito geral e em específico na área de línguas estrangeiras no Brasil, dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva, destacada a competência comunicativa como abordagem de ensino essencial para o processo de aquisição de línguas. Em seguida, descrevemos um breve histórico do ensino de Língua Inglesa no Brasil, suas políticas de ensino, bem como a contribuição das teorias de aquisição de línguas para a formação de professores brasileiros. Para ressaltar a importância da interação no processo de aquisição de línguas, principalmente

no processo de construção da oralidade, elegemos a teoria sociointeracionista de Vygotsky (1998), que considera as interações sociais como elementos essenciais na construção de ensino-aprendizagem de línguas, pois, segundo esse autor, o homem não se constrói sozinho, mas através de uma interação social, histórica e cultural. A seguir, veremos os procedimentos metodológicos e as abordagens realizadas no percurso deste estudo.

Abordagem da Pesquisa

Ao expor detalhadamente as indagações e perspectivas dos alunos e dos professores sobre as condições de ensino e aprendizado, no contexto da sala de aula, essa investigação buscou apreender o fenômeno em sua complexidade e compreendê-lo em sua dinâmica, em sua realização histórica e em ambiente natural - situações em que o fenômeno ocorre naturalmente – isto é, compreendendo o fenômeno educacional dentro de um contexto social que sofre uma série de determinações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Nessa perspectiva, essa pesquisa caracterizou-se como *investigação qualitativa* (BOGDAN; BIKLEN, 1994), o que não inibiu a coleta quantitativa de dados necessários para análise, por meio de observações, questionários, entrevistas, registros de aulas, via diário de campo, e análise de materiais coletados. Parte-se do pressuposto de que em um ambiente de ensino e aprendizagem de inglês devem-se priorizar as dimensões humana e profissional.

Campo da Pesquisa

Em virtude desta pesquisa se valer da investigação, para compreender os motivos da ausência da competência comunicativa no âmbito das habilidades de compreensão e produção oral ao término do curso de Letras, foi necessário adentrar no ambiente natural em que o objeto se insere, a fim de apreendê-lo em seu movimento sócio-histórico; de modo a investigar as atividades de ensino e aprendizagem em sala de aula, os sujeitos envolvidos no processo de aprender e ensinar, os conteúdos, teorias e métodos utilizados pela disciplina em estudo, no contexto da instituição pesquisada. A instituição escolhida para a pesquisa foi a Universidade Estadual de Goiás (UEG), por ser uma instituição multicampi muito importante no cenário goiano, representada por quarenta e dois *campi*. Dentre esses, dois foram escolhidos para a realização deste trabalho, sendo um localizado na região Central do Estado de Goiás e o outro na região Noroeste. Embora os *campi* escolhidos para o estudo compartilhem com outros *campi* da mesma instituição ou outras universidades do país

características semelhantes, constituem uma representação singular de uma realidade multidimensional e historicamente situada, que consiste no fato de estar formando professores de português e inglês, sendo que a unidade situada na região Central atua há vinte e nove anos e a da região Noroeste, há doze anos, recebendo acadêmicos da própria cidade e de toda a região próxima. Mesmo fazendo parte de uma única instituição, esses *campi* possuem particularidades díspares, talvez devido à localização e/ou, ainda, às condições materiais e humanas de cada um. Há, ainda, outros elementos que contribuem com essa disparidade e que serão apresentados posteriormente.

Sendo assim, o trabalho demandou um estudo pautado numa investigação amparada na pesquisa qualitativa, como definida por Bogdan e Biklen (1994), Lüdke e André (1986) e na perspectiva interpretativa de investigação educativa de Pérez Gómez (1998).

Sujeitos, Instrumentos e Coleta de Materiais

Pérez Gómez (1998) assevera que o objetivo da investigação na óptica interpretativa é imergir na complexidade da realidade social, com intuito de compreender os fenômenos, os significantes no âmbito da realidade natural de interações sociais e a formação dos que participam nesses fenômenos, visando proporcionar a reconstrução do conhecimento-transformação e aperfeiçoamento da prática – e tornar a ação desses sujeitos mais reflexiva, crítica, rica e eficaz. A maneira de agir e de pensar dos participantes é um conjunto de circunstâncias que constroem, de forma condicionada, ao longo de suas experiências, sendo que produzem as circunstâncias e são produzidos por elas, o que torna a realidade social dinâmica e mutante.

A pesquisa foi organizada em três fases: a primeira, exploratória, constitui-se do levantamento de documentos, conversas informais com gestores, coordenadores dos cursos de Letras e professores, no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa dos alunos em formação, bem como sobre a implantação da nova Matriz Curricular e sua contribuição na melhoria da qualidade do Curso de Letras, no que tange à competência comunicativa – todo esse trâmite foi executado após a recepção de cartas de aceite e a permissão do Magnífico Reitor da Universidade (anexo 1), dos diretores educacionais dos *campi* da UEG, além da aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) (anexo 2).

Na segunda fase foi realizada a pesquisa observacional não participante em sala de aula, com as turmas do primeiro, segundo, terceiro e quarto anos dos dois *campi*, sob a forma

de assistência durante a regência dos componentes curriculares de Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa I e II, no primeiro e segundo anos e Língua Inglesa III e IV nos terceiro e quarto anos. Foram assistidas quatorze aulas no campus “A”, sendo, quatro no 1º ano, seis no 2º ano, duas no 3º ano e duas no 4º ano; no campus “B”, foram assistidas oito aulas, sendo, duas no 1º ano, duas no 2º ano; duas no 3º ano e duas no 4º ano, sob a forma de assistência durante a regência dos componentes curriculares Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa I e II, nos 1º e 2º anos e Língua Inglesa III e IV nos 3º e 4º anos. Assim, somaram dez horas e vinte minutos no campus “A” e seis horas no campus “B”, perfazendo um total de dezesseis horas e vinte minutos de observações de aulas nos dois *campi*. Nesta fase, desenvolveu-se também a aplicação de questionários, com questões fechadas e abertas aos professores de Língua Inglesa e alunos do 1º, 2º, 3º e 4º anos do Curso de Letras, nas disciplinas de Língua Inglesa I, II, III e IV, sendo três professores de cada campus e dez alunos de cada ano, perfazendo um total de quarenta alunos em cada campus, num quantitativo de seis professores, sendo cinco mulheres e um homem e oitenta alunos nos dois *campi*, sendo 24 homens e 56 mulheres. Em relação aos critérios de escolha, os professores que participaram e contribuíram com esta pesquisa prevaleceram, primeiramente, por serem os docentes da área de Língua Inglesa; em seguida, pelos critérios vinculados à titulação, qualificação e experiência na área de Língua Inglesa. Algumas professoras tiveram a oportunidade de vivenciar a língua-alvo indo a um país que fala o idioma, seja na condição de visitante, seja como estudante e algumas até fixaram moradia; fato que contribui para a prática da oralidade em sala de aula; sendo que uma das professoras foi alfabetizada na Inglaterra. A maioria dos professores do campus “A” possui nível de proficiência avançado ou experiente, enquanto que os do campus “B”, ainda estão no *intermediário* ou independente, de acordo com a escala global (Anexo 3).

Para o enriquecimento da pesquisa, realizamos nessa fase uma entrevista com os coordenadores dos Cursos de Letras de cada campus, com a finalidade de conhecer cada curso de Letras, seu histórico, quantos alunos foram formados pela unidade; e, principalmente, para compreender como está sendo implantada a atual proposta curricular e quais estão sendo as mudanças no seu Projeto Político Pedagógico. Com o objetivo de entender melhor sobre o Programa Ciências sem Fronteiras e, especialmente, sobre o Programa Idioma sem Fronteiras, que o MEC lançou em 17 de novembro de 2014, para docentes e discentes de Letras que pretendem estudar e vivenciar uma língua estrangeira no país que fala a língua-alvo, foi realizada uma entrevista com o Coordenador Geral das Relações Institucionais e Internacionais da UEG, a fim de saber sobre o processo de

internacionalização desenvolvido pela instituição através desse projeto e outros, como: cursos como TOEFL, intercâmbios etc.

Em síntese, a execução da segunda fase deste trabalho iniciou-se em outubro de 2014, tendo sido definidos, na época, como sujeitos da pesquisa os docentes, discentes, as coordenadoras dos cursos de Letras de cada campus e o Coordenador Geral das Relações Institucionais e Internacionais da UEG. Esses quatro grupos compartilham a concretização do currículo de formação dos futuros professores de inglês. Quanto aos grupos foram denominados de prof. A, prof. B, prof. C do campus “A” e prof. A, prof. B, prof. C do campus “B”, os alunos foram da seguinte forma A11 (aluno do 1º ano nº 1), A21 (aluno do 2º ano nº 1), A32 (aluno do 3º ano nº 2), A43 (aluno do 4º ano nº 3) e assim sucessivamente; as coordenadoras foram definidas como Coord. “A” (campus “A”) e Coord. “B” (campus “B”) e o Coordenador Geral das Relações Institucionais e Internacionais não recebeu denominação. Os professores escolhidos foram os da disciplina de Laboratório Oral I e II e os professores de Língua Inglesa do terceiro e quarto anos. Todos os dados foram coletados sem ferir as diretrizes determinadas pelo Conselho de Ética em Pesquisa.

Por fim, na terceira fase, realizamos a análise e interpretação dos dados e a elaboração do relatório.

Análise documental

Constituíram-se como fontes os documentos oficiais e técnicos. Os documentos legais foram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que trata do Ensino Superior, do Ensino Fundamental e Médio, bem como sobre o regulamento do ensino da Língua Inglesa no país; os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino de Língua Estrangeira e o projeto Ciências sem Fronteiras. Os documentos técnicos foram os planos de cursos das disciplinas observadas e o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras (PPP) dos dois *campi* pesquisados da UEG.

Organização do Trabalho

Este trabalho está seccionado em quatro capítulos. Abrimos o primeiro capítulo com um construto teórico sobre a Formação do Professor de Língua Inglesa. Na primeira parte, destacamos a formação do professor no âmbito geral, dentro de uma concepção reflexiva e sua repercussão na formação docente com base nos seguintes estudiosos: Tardif (2012),

Sacristán (2007; 1999), Schön (2000), Contreras (2002), Cunha (2003), Lombardi e Saviani (2011), Zeichner (1993), Pimenta e Anastasiou (2010), Libâneo (2012; 2010; 2002), Nóvoa (1997; 1992), dentre outros. Na segunda parte, foi feita uma exposição dos estudos recentes sobre a Formação e Profissionalização do professor de língua estrangeira, dando ênfase à Língua Inglesa, destacando as exigências, perfil e competências que a sociedade atual espera desse profissional da área de línguas, sendo que essa exposição foi construída dentro de uma linha crítico-reflexiva. Para discorrer sobre o estudo de línguas, fundamentamo-nos em teóricos como: Almeida Filho (2013; 2009; 2006; 2000; 1995), Paiva (2004; 2003), Vieira-Abrahão (2004; 1996; 1992), Rays (2000), Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Figueiredo (2006), Larsen-Freeman (2000), Leffa (2001; 1988), Pessoa e Borelli (2011) e outros que colaboraram de forma significativa para a construção de uma concepção reflexiva e crítica sobre formação docente na contemporaneidade.

No segundo capítulo, procuramos descrever um breve histórico do ensino de Língua Inglesa no Brasil e suas políticas de ensino, assim como a contribuição das teorias de ensino de línguas para a formação dos professores de inglês no Brasil. Nesse capítulo, enfatizaremos a teoria sociointeracionista de Vygotsky que destaca a interação como ferramenta importante na construção da oralidade. Para tanto, utilizamos os teóricos Larsen-Freeman (2000; 1986), Guimarães (2005), Lyons (1987), Chomsky (1965), Oliveira (2014), Paiva (1996), Pereira (1998), Luft (1985) e Vygotsky (2007; 1998), dentre outros que contribuíram com o avanço deste estudo.

No terceiro capítulo, apresentamos os métodos e as abordagens do ensino de línguas, que auxiliam na compreensão e produção da oralidade, no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa. Portanto, a práxis pedagógica desenvolvida em sala de aula, no que tange à questão da compreensão e produção oral deve considerar qual a abordagem e método podem contribuir no desenvolvimento da habilidade oral do aluno. Desse modo, o ser humano é considerado como um ser interativo, que se constrói subjetivamente nas interações concretas da vida, através de suas relações com o outro. Como aportes teóricos são utilizados os seguintes autores: Consolo (2005a; 2000), Brown (1994), Canale (1995), Koster (1991), Widdowson (2005), Larsen-Freeman (2000), Krashen (2014), Lewis (2002), Almeida Filho (2013) e Hymes (1979), dentre outros que discutem a importância da compreensão e produção da oralidade para a aquisição da competência comunicativa na Língua Inglesa.

No quarto capítulo, são apresentados e discutidos os dados provenientes das análises dos documentos institucionais, observações, questionários e entrevistas, no intuito de responder às indagações referentes à aquisição de uma LE na formação do professor,

principalmente no que concerne à ausência da efetiva competência comunicativa desse idioma.

Almejamos que este estudo não seja somente fecundo para as áreas de Educação e Estudos Linguísticos, mas, também, contribua para a construção e reconstrução de nossa subjetividade.

CAPÍTULO 1

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: O DESAFIO DA RACIONALIDADE TÉCNICA E A PERSPECTIVA DA CRÍTICA REFLEXIVA

Onde estamos? O que temos? O que resta do antigo? O que há em comum quanto à produção das representações e mensagens entre o antes e o agora, e o provável amanhã? Acredito que o que precisamos são novas ferramentas para pensar, novos aportes para alocar, nos quais vemos o antigo e o novo, e os vemos sob uma nova ótica (KRESS, 2003, p. 8).

Neste capítulo, dividido em duas partes, construímos um alicerce teórico sobre a formação do professor: na primeira, de âmbito mais geral, foram contemplados os conceitos de reflexão e de profissional reflexivo, com base nos seguintes estudiosos: Tardif (2012), Sacristán (2007; 1999), Schön (2000), Contreras (2002), Zeichner (1993), amparando-se em reflexões de Pimenta e Anastasiou (2010), Libâneo (2012; 2010; 2002), Nóvoa (1997; 1992), Lombardi e Saviani (2011), dentre outros. Na segunda parte, apresentamos estudos recentes sobre a formação do professor de línguas estrangeiras, dando ênfase à Língua Inglesa, destacando as exigências, perfil e competências que a sociedade atual espera desse profissional da área de línguas, formado dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva. Com o intuito de discorrer sobre a formação do professor de línguas, tomaremos como alicerce teórico: Almeida Filho (2013; 2009; 2006; 2000), Paiva (2004; 2003), Vieira-Abrahão (2004; 1996), Rays (2000), Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Cunha (2003), Celani (2011), Figueiredo (2006), Leffa (2001), Pessoa e Borelli (2011) entre outros, que contribuíram de forma significativa na construção reflexiva e crítica deste estudo sobre formação docente na contemporaneidade.

1.1 A formação docente: um desafio contemporâneo

Partindo dos questionamentos de Kress⁴ (2003), podemos afirmar que o estudo atual da Língua Inglesa não pode se ater aos mesmos focos de observação do passado, mas carece de novos olhares, de outros modelos e ferramentas que busquem atender a atual realidade. Para esse autor, as salas de aulas são ambientes onde a comunicação se estende além dos modos da linguagem escrita e falada, já que são espaços multimodais, assim seus sentidos são

⁴ Gunther Kress é professor de Inglês, Semiótica e de Educação, no Departamento de Aprendizagem, Currículo e Comunicação do Instituto de Educação na Universidade de Londres. Lidera o Grupo de Pesquisa, Cultura, Comunicação e Sociedade (KRESS, 2010).

construídos por meio de recursos outros que não apenas àqueles que compõem uma acepção tradicional de comunicação, mas atenta para uma proposta de “reagenciamento da escola”, por refletir aspirações de mudanças (MÓR, 2012).

Nesse sentido, podemos observar que estamos vivendo uma nova era, em que precisamos repensar a prática educativa e propor uma nova reflexão para as propostas curriculares e pedagógicas para o ensino de línguas, que atendam de forma significativa a formação dos professores, para que esses possam reconstruir sua nova práxis, voltada para as exigências do mundo atual.

Para Freitas (2007), pensar uma formação inicial de qualidade atualmente significa romper com vários paradigmas, ou seja, romper com uma tradição marcada pela desigualdade, exclusão, condições perversas, ausência de condições adequadas para o exercício do trabalho docente, falta de investimentos públicos e, também, pensar em uma política de valorização do magistério, seja ela por melhores salários e/ou por melhores condições de trabalho.

Diante desta realidade, a formação do professor em geral e a dos professores de língua estrangeira, particularmente no curso de Letras, tem enfrentado uma série de desafios na busca de uma qualificação profissional efetiva frente ao contexto contemporâneo no qual estamos inseridos. Moita Lopes (1996) e Paiva (2004) asseveram que a resistência e insistência de uma quantidade significativa de profissionais da educação básica e superior que permanecem com condições inadequadas de formação de professores, aliada com teorias de repetição, projetos e práticas pedagógicas tradicionais, têm impossibilitado aos acadêmicos a acessibilidade às experiências vanguardistas e inovadoras. Além disso, a ausência de uma política permanente de formação continuada tem gerado estagnação dos currículos, que não conseguem acompanhar as demandas do mundo atual dos profissionais da área de linguagem, que precisam de qualificação das habilidades e competências apreendidas dentro do atual contexto formal. A dissociação entre teoria e prática e a excessiva fundamentação na racionalidade técnica⁵, determinada pela valorização de técnicas de ensino e pela limitada participação dos alunos na construção do conhecimento, são também fatores complicadores que têm formado um verdadeiro círculo vicioso, os quais têm impedido e dificultado a qualificação desses professores de línguas, identificados com as reais exigências da sociedade, que os transforme em protagonistas de suas práticas profissionais e que se (re)encantem com seus papéis, pois, mais do que nunca, a prática docente hoje necessita de encantamento (ALMEIDA FILHO, 2013).

⁵ A racionalidade técnica é provida da filosofia positivista. Pelos seus princípios, os problemas devem ser solucionados através de aplicação de teorias e técnicas (MOITA LOPES, 1996; PAIVA, 2004).

Sob esta perspectiva, Almeida Filho (2013) ressalta que à medida que formos nos apropriando da ideia ao longo do tempo, de que a graduação não é o ponto final na formação dos professores, esse círculo vicioso com certeza se desfaz. É evidente que a graduação, como formação inicial, é de extrema relevância; contudo não exige os docentes de integrarem-se às práticas formativas continuadas que inovem e questionem suas ações e que os transformem em membros ativos da Sociedade do Conhecimento⁶ e da informação, envolvidos em um fazer educacional transformado e transformador.

De acordo com Sacristán (2007), o comportamento desejável das práticas educativas, perante os desafios da sociedade do conhecimento e da informação, exige hoje uma formação docente profunda e de qualidade, com reflexões críticas e reflexivas diante desta sociedade moderna. Assim, o professor precisa urgentemente repensar sua prática educativa, destacando a importância do didático-pedagógico nessa nova realidade pela qual passa a educação. Muitas vezes o professor encontra resistência do educando ao seu projeto educativo porque este não atende às reais necessidades do aluno atual. Essa nova geração de alunos, considerada hoje como geração digital, espera um projeto que exija novas dinâmicas de conhecimento, associadas às novas tecnologias e teorias que revelam uma visão crítica e reflexiva dentro da sua prática pedagógica, a qual exige do professor inovação e criatividade para atuar de forma efetiva dentro desse contexto contemporâneo.

Nesse sentido, torna-se necessário repensar o *locus* da formação, articulando em consonância a pesquisa, teoria e prática, formação inicial e continuada. Para atingir esse modelo ideal de formação docente, os saberes, os conhecimentos e as competências devem ser trabalhados na licenciatura, a qual visa a construção da identidade profissional. Estes saberes precisam estar relacionados ao ato de ensinar, para que envolvam a experiência, a especificidade dos conhecimentos científicos, a transposição didática, a realidade da escola, o currículo e as ciências da educação, a fim de que esses futuros profissionais sejam portadores de saberes plurais (TARDIF, 2012).

Nóvoa (1992) salienta que a formação de professores deve visar um profissional reflexivo, autônomo, responsável por sua formação, que os seus saberes estejam voltados à sua atuação na escola e que esta seja colaborativa. Para isso, é necessário que a mudança ocorra também nas escolas, seja na estrutura física, pedagógica ou nas políticas públicas de valorização do magistério.

⁶ Sociedade onde a criação, o compartilhamento e o uso de conhecimento são fatores indispensáveis à prosperidade e ao bem-estar das pessoas (MOITA LOPES, 1996; PAIVA, 2004).

Em virtude do que foi mencionado, pode-se observar que é imprescindível a formação continuada dos professores, para servir ao processo de aprendizagem do futuro, pois “só existe saber na invenção e reinvenção, na busca inquieta e permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1987).

A partir dessas reflexões, Almeida Filho (2000) sugere que “as universidades, faculdades e departamentos deveriam eleger a formação de professores como uma prioridade estratégica de formação de quadro para a educação nacional” (p. 37-38). Vieira-Abrahão (2004), em consonância com esse pensamento, explica que é cuidando da formação de nossos professores e fazendo disso uma prioridade é que estaremos contribuindo para a melhoria da educação.

Gimenez (2011) considera que o tema da formação de professores no contexto brasileiro constitui por si só um desafio, mas a autora indica sete pontos: (1) definição da base de conhecimento profissional; (2) relevância das pesquisas para a formação de professores; (3) abordagem articulada da teoria/prática; (4) impacto e sustentabilidade das propostas resultantes de pesquisa; (5) relação das pesquisas com políticas públicas de formação; (6) identidade profissional de professores; (7) integração das formações inicial e continuada. Dentre eles, a abordagem articuladora da teoria/prática é uma questão de destaque nos estudos da área. Souza (*apud* CALVO; FREITAS 2011, p. 232) define que, em geral,

[...] este é, no campo da educação, um debate que parece ser inesgotável e que se reedita em diferentes áreas – na definição de currículos, no estabelecimento de políticas nacionais e internacionais para a educação na pesquisa em educação, na aula que vamos dar amanhã, na formação de professores.

Sob esse prisma, podemos reconhecer que a articulação entre teoria e prática é de suma importância porque contempla momentos de reflexão, criticidade, teorização, pesquisa e investigação. Essas atividades promovem o conhecimento teórico, por meio do diálogo coletivo e da interferência substantiva na realidade experimentada que acontece tanto na sala de aula quanto no campo de estágio. É uma forma de avançar em ações que superem as bases fundamentadas na prática modelar e/ou na racionalidade técnica para contemplar as concepções alinhadas ao paradigma da formação crítica, reflexiva e investigativa da formação docente. Além de todo o estudo já apresentado, é essencial destacar e discorrer sobre os modelos de formação do professor.

2.2 A racionalidade técnica e a abordagem reflexiva

Embora a formação do professor dos cursos de licenciaturas tenha tido avanços significativos, é ainda perceptível a presença de resquícios do modelo da racionalidade técnica na formação docente.

Nesse modelo de formação, percebemos um destaque dado ao conhecimento teórico, em suprimento ou detrimento da prática. Dessa forma, o professor é visto como um mero aplicador das teorias ou dos conhecimentos científicos explorados por especialistas. Nesta perspectiva, o professor se caracteriza, conforme explica Vieira-Abrahão (2010, *apud* CALVO; FREITAS, 2011, p. 226), como um “técnico passivo, aquele que aprende um conjunto de conhecimentos produzidos pela academia e o transmite aos alunos”, distinguindo, ao nosso olhar, uma “dupla transmissão”.

O princípio da racionalidade técnica, de forma geral, considera que

[...] a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados (CONTRERAS, 2002, p. 90-91).

Em contrapartida, os princípios da formação reflexiva de professores, propostos por Schön (1992), representam-se como uma alternativa significativa para que a formação de professores, inclusive a dos de língua estrangeira, migre desse círculo vicioso para um virtuoso. O autor concebe a formação docente baseada na “epistemologia da prática”, considerando a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação.

A primeira reflexão é aquela que o professor desenvolve em sua sala de aula quando se depara com problemas ou situações inesperadas. A segunda, por sua vez, é executada posteriormente à ação, realizando novas compreensões a partir da prática.

Segundo Schön (2000), quando um profissional se depara com a dificuldade em lidar com uma situação e na sua negociação não pode aplicar as teorias e as técnicas que lhe são familiares, ele desenvolve o conhecer-na-ação, aplicando o conhecimento de que dispõe, acumulado até então, à criação de novas concepções, teorias ou estratégias de ação para lidar com a situação imprevista. Ao experimentar de imediato as novas teorias e respeitar as características peculiares da situação, o professor usa a reflexão-na-ação. Portanto, o docente faz da investigação da prática uma negociação com a situação, na qual meios e fins são dependentes mútuos um do outro, como o conhecer e fazer são inseparáveis. Deste modo, o professor pode encontrar a superação das limitações referentes à solução técnica de

problemas, originada de um método positivista em que todas as situações são vistas como problemas técnicos; cuja solução acontece por meio de metas previamente estabelecidas e aplicação de teorias em um processo instrumentalmente controlado.

Na perspectiva dos positivistas na concepção de Schön, que reconhece que a ação docente deve ser orientada pela investigação da prática. Para Pimenta (2002), o saber docente não é formado apenas da prática, mas também alimentado pelas Teorias da Educação, as quais dão apoio aos sujeitos em uma ação contextualizada, provendo-os com ferramentas que possibilitam análises na compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios com os profissionais.

Nesse sentido, autores como Liston e Zeichner (1991), Pimenta (2002) e Contreras (2002) salientam que Schön, ao elaborar o conceito de prática reflexiva, não inclui a crítica ao contexto social em que se dá a ação educativa, o que limita a investigação sobre a prática aos problemas pedagógicos que criam ações particulares e mantêm a reflexão no âmbito individual. Contreras (2002) também assegura que qualquer processo de reflexão a respeito da prática deve introduzir a crítica institucional, bem como a autocrítica. Sendo assim, quando criticamente são compartilhadas suas reflexões com outros, o professor influencia a criação de um produto social que anexa suas visões às demais sobre a educação e a função desta na sociedade. Apesar das críticas a Schön, a construção dos conceitos de conhecer-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre reflexão-na-ação comprovam sua contribuição à teoria de ensino e aprendizagem, pois esses conceitos de Schön (2000), em contraponto ao modelo de formação de professores fundamentado na racionalidade técnica, propõem que a formação docente busque se identificar com a racionalidade da prática, embasada nessas três modalidades de reflexão já mencionadas anteriormente, que contribuem na formação intelectual, sobretudo, no desenvolvimento do conhecimento profissional, baseado nas noções de pesquisa e experimentação na prática. Esse processo reflexivo caracteriza-se por um movimento permanente, um contínuo pensar das ações, em que o professor deve se colocar entre o acontecer e o compreender, procurar o significado das experiências vividas, de forma que por meio da reflexão sobre as práticas, aconteça um ganho de entendimento intelectual sobre o significado da profissão.

Com a disseminação do conceito de reflexão, algumas vezes acontece o apoderamento indiscriminado do termo, configurando um novo modelo instrumental e técnico de ensino, em que procedimentos técnicos lineares de solução de problemas se apresentam como pensamentos reflexivos, pois, como assinala Contreras (2002), existe ainda uma confusão sobre a concepção do termo *reflexão* entre os teóricos. O autor apresenta as cinco

variedades de prática reflexiva apontada por Zeichner (1993), para exprimir o que os autores asseveram sobre o termo reflexão:

1. Uma versão *acadêmica*, que acentua a reflexão sobre as disciplinas e a representação e tradução do conhecimento disciplinar em matérias para desenvolver a compreensão dos estudantes;
2. Uma versão de *eficiência social*, que destaca a utilização minuciosa de estratégias particulares de ensino que vêm sugeridas por um “conhecimento básico” externo à prática e que se deduz da pesquisa; esta aplicação de conhecimento externo pode ser encontrada em sua modalidade mais puramente tecnológica, de uso de habilidades e estratégias concretas, ou como um processo mais próximo à solução de problemas, fazendo um uso inteligente de estratégias genéricas proporcionadas pela pesquisa de casos concretos;
3. Uma versão *evolutiva (desenvolvimentista)*⁷, que elege um ensino sensível ao pensamento, aos interesses e às pautas do desenvolvimento evolutivo dos alunos, bem como da própria evolução do professor como docente e como pessoa;
4. Uma versão de *reconstrução social*, que enfatiza a reflexão sobre os contextos institucionais, sociais e políticos, bem como a valorização das atuações em sala de aula em relação à sua capacidade para contribuir para uma igualdade maior, justiça e condições humanas, tanto no ensino como na sociedade;
5. Uma versão *genérica*, na qual se defende a reflexão em geral, sem especificar grande coisa em relação aos propósitos desejados ou ao conteúdo da reflexão (CONTRERAS, 2002, p. 135).

Na visão de Contreras (2002), a disseminação do termo *reflexão* parece ter desenvolvido mais do que uma concepção concreta sobre ela, pois existem ainda muitos conceitos dentro das variedades de reflexão que até contrariam o conceito usado por Schön (2000), o qual afirma que a prática profissional não deve se submeter à utilização técnica e estratégias da pesquisa, mas converter-se em um processo de exploração, em diálogo com a situação e guiado pela reflexão. Nesta perspectiva, a reflexão como “a aplicação minuciosa de estratégias particulares de ensino que vêm sugeridas para um ‘conhecimento’ externo à prática e que se deduz da pesquisa sobre o ensino” (2000, p. 135), apresentada pela versão de *eficiência social* da reflexão, vai ao encontro do conceito que disponibilizou as bases para a formação de um profissional autônomo na análise e intervenção de sua realidade.

Convém ressaltar que os princípios que determinam a concepção de *reflexividade*, bem como compreendem o crescimento dela, são apontados por Libâneo (2002) através de dois tipos básicos:

1. A *reflexividade* de cunho neoliberal, conforme a abordagem reflexiva estabelece-se no plano do positivismo, do neopositivismo ou, ainda, do tecnicismo, sendo a racionalidade instrumental, o denominador comum.
2. A reflexividade crítica, reconstrucionista social, comunicativa, hermenêutica e comunitária.

⁷ O termo desenvolvimentista é utilizado por Zeichner (1993) no texto original.

Na visão de Libâneo (2010), a potencialidade reflexiva é intrínseca ao ser humano na capacidade de pensar sobre os seus atos, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. A reflexão demanda a necessidade de usar o conhecimento para transformar não só a realidade, mas também para mudar as intenções, as representações e o próprio processo de conhecer. Esse pensamento está em consonância com Libâneo, Schön, Contreras e outros teóricos citados neste estudo, que procuram fugir da racionalidade técnica, proposta pela teoria positivista, buscando, assim, estabelecer uma concepção de reflexividade crítica, dialógica, baseada na epistemologia da prática e na reconstrução social que valoriza a ação dos sujeitos.

A relação da mudança do próprio processo de conhecer, discutida por Zeichner (1993), revela que as teorias pessoais dos alunos-mestres⁸ atingem a forma como eles recebem as teorias dos programas de formação docente, e que mudar as atitudes de professores é bem diferente de mudar suas técnicas instrucionais, assim como aprender sobre uma teoria particular de gramática e como usá-la no ensino é muito diferente de aprender como elaborar e implementar um programa de ensino. Dessa forma, a reflexão como habilidade de autoquestionamento pode ajudar os professores a reverem, considerarem e avaliarem suas expectativas – quando dirigidos pelo impulso, intuição ou rotina – em relação a um conjunto de propósitos para a tomada de decisões conjuntas e críticas no planejamento de novas ações.

Neste contexto, Dewey (1959) considera que a ação reflexiva é uma ação que envolve uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita, que se pratica à luz dos motivos que o justificam e das consequências que se conduzem. Para ele, a reflexão implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas, envolve intuição, emoção e paixão.

Do ponto de vista de Contreras (2002), discernir que a prática profissional se movimenta entre incertezas e dúvidas que aparecem nas situações problemáticas, demanda a aceitação de “que a docência não pode se desligar dos pressupostos interpretativos e de valores dos professores sobre o ensino e suas circunstâncias” (p. 133); demanda também a compreensão de que se vive em um mundo plural, desigual e injusto em que se negocia constantemente sob pressões com as mais variadas opções, interesses e aspirações na educação. Este mundo

⁸ O termo utilizado por Zeichner (1993) para designar o futuro professor em formação na universidade ou em programa de formação docente.

[...] não se simplifica tecnicamente, em função do mérito ou da eficácia de uma estratégia pedagógica sobre outra, porque o que representam as diferentes opções são diversas pretensões e razões de ser da educação e não diferentes caminhos para um mesmo fim (CONTRERAS, 2002, p. 133).

Cunha (2003) concorda também com os valores adotados por uma instituição educacional. Na visão da autora, a maneira com que a instituição decide suas atividades constitui um sistema de compreensão e de avaliação que pode condicionar a construção social de papéis pelos professores envolvidos em seu seio, o que de um lado, dificulta o questionamento e a mudança das preocupações sociais e políticas, assim como da prática educativa. Todavia, espera-se que o professor – possivelmente em sua prática individualizada – resolva os problemas educativos, negligenciando os problemas estruturais do ensino que têm origem nas desigualdades sociais, econômicas e políticas.

Dentro de um movimento histórico, o conceito de reflexão é considerado por Sacristán (1999) como uma prática educativa que não é somente a

[...] técnica derivada de um conhecimento sobre uma forma de fazer; não é só o exercício e a expressão de agilidades individuais; nem sempre se limita, exclusivamente, às salas de aula, mas vai além das ações dos docentes e dos discentes (SACRISTÁN, 1999, p. 95).

O autor assume o conceito de prática como continuidade social, mas em uma perspectiva em que “sujeito e cultura constituem-se reciprocamente: as ações constroem realidade prática e esta é a cultura da qual se nutrem as ações” (p. 89). Ao agir, o sujeito posiciona-se em um contexto de acordo com seus objetivos e em relação aos outros sujeitos que fazem parte da experiência, a qual, por sua vez, se dá em uma constante negociação. A cada atuação, os sujeitos avaliam suas posições, os efeitos do agir sobre outro e, por conseguinte, redesenham frequentemente suas ações. Nessa movimentação, as ações fixam marcas naqueles que as realizam e, nos contextos interpessoais e sociais nos quais ocorrem, geram efeitos, expectativas, reações, experiências e história, porque não podem ser apagadas. A prática pode ser mudada, mas seus vestígios continuam na base da nova ação transformada, em razão das exigências das novas situações que, apesar de semelhantes, são mais complexas, pois

[...] embora a ação humana sempre incorpore criatividade, singularidade e originalidade e seja, por isso, imprevisível, de certa forma, deixa pegadas e assegura experiências passadas e produz a base para as seguintes, que já não podem partir do nada (SACRISTÁN, 1999, p. 70).

Sob esse prisma, os resultados da ação permanecem impressos nos sujeitos através de esquemas, referências, eixos orientadores que são utilizados em outras ações parecidas. Um capital acumulado é constituído por um quadro de referências que orientam as ações subsequentes, um quadro estruturalmente organizado e flexível que propicia a assimilação do novo ao já existente. Sob esta visão, Sacristán (1999) concebe que a prática é construída historicamente.

Sacristán (1999), assim como Dewey (1959), também valoriza a experiência, mas o que diferencia o primeiro do segundo é valorizar a ação dos sujeitos, uns sobre os outros e não individualmente.

Em consideração à ligação entre a teoria e prática, Sacristán (1999) confirma que toda a atividade prática introduz a orientação de algum tipo de conhecimento, ou seja, todo o pensamento sobre o fazer; sobre como se pode fazer; além das explicações que são preparadas sobre o que se faz. Os resultados do fazer são teorias geradas pelo sujeito para conduzir sua prática. Entretanto, ao oposto de Schön (2000), compreende que tais teorias não são construídas apenas na experiência concreta do sujeito, mas do diálogo do conhecimento pessoal ou compartilhado com a ciência, incorporando-a nos processos de *reflexão-ação*.

Essa fusão do conceito de reflexão à formação de professores visa auxiliar na preparação desses profissionais para trabalharem com as questões problemáticas peculiares da profissão, paralelamente à criação de quadros de referência teórica para ajudar suas ações. Todavia, Sacristán (1999) admoesta que

[...] na prática educativa, como em outros âmbitos sociais, a ciência não intervém diretamente na realidade, nem na ação das pessoas, mas na realidade em que é transformada em um instrumento do pensamento que diagnostica, desvenda e crítica, em uma ferramenta para a reflexão retrospectiva e para a projeção prospectiva de ações (1999, p. 117).

A partir dessa reflexão, pode-se dizer que o conhecimento abstraído da interação teoria-prática concebe os esquemas cognitivos que proporcionam o processo contínuo de (re)elaboração das teorias e delineiam, frequentemente, o acervo de experiências teórico-práticas do professor. O método utilizado pelo sujeito que teoriza a prática e prática e teoria, é reconhecido por Sacristán (1999) através de três níveis de reflexividade. O primeiro é a grandeza essencial à ação do tipo imediato, que tem sua concepção na experiência quando a ideia representa a consciência sobre a realidade, isto é, o distanciamento dela para o seu domínio, para poder representá-la e compreendê-la. O segundo nível de reflexividade

acontece na relação recíproca entre o conhecimento científico e o conhecimento pessoal compartilhado – o conhecimento do *sensu comum* – que, através do pensamento disciplinado (mediação do conhecimento científico), é continuamente recapitulado e modificado até a inserção nas práticas sociais da vida cotidiana, nas compreensões da realidade e nos planejamentos de vida dos professores. Entretanto, a ciência não anula o senso comum; ela o torna compreensível e a ele agrega em partes isoladas, que ficam reunidas e misturadas na estrutura do conhecimento cotidiano. No terceiro nível, o sujeito e o objeto sobrepõem-se, ou seja, a partir do momento em que percorre entre os níveis anteriores, reflete sobre sua prática e organiza suas ideias através dos conhecimentos teóricos para entender suas ações e reconstruí-las; o sujeito se vê como parte do objeto, e, assim analisa a si próprio em relação a todos os aspectos da situação que a reflexão envolve e, ao mesmo tempo, como um dos aspectos da situação, coloca-se como parte do objeto e como sujeito que o reconstrói, imbuindo de subjetividade e construção.

Tendo em vista esses níveis de reflexividade, Sacristán (1999) orienta o professor a inserir em seus *habitus*⁹ as teorias da ciência sobre o ensinar porque elas significam o resultado das práticas sociais subjetivas e objetivas da educação. Em síntese, o professor precisa pautar-se nos saberes compartilhados e historicamente construídos. Olhar as coisas sobre uma visão histórica exige compreender as inter-relações que o docente estabelece entre esses saberes, além de refletir sobre suas próprias teorias e o motivo de suas escolhas e interesses.

Para ampliar e ressignificar o conceito de reflexão, Van Manen (1997, *apud* LIBERALI, 2004) sugere três diferentes níveis: o técnico, o prático e o crítico. O primeiro, considerado *nível técnico* revela a eficiência e a eficácia dos meios para alcançar determinados fins que se voltam a atenção, ressaltando a preocupação com a técnica. No segundo nível, o *prático*, analisam-se os objetivos e os efeitos educacionais atingidos, de forma que “o educador prático consideraria as justificativas educacionais para as suas ações e a qualidade dos objetivos alcançados” (p. 89). No terceiro nível, o *crítico*, são apresentados os critérios morais e éticos na prática educacional, os quais procuram articular a sala de aula com ideias de justiça e igualdade.

Com a pretensão de propagar uma reflexão crítica, vista como a mais desejada e como uma alternativa de transformação do professor e de sua prática educacional, Smyth (1992, *apud* CALVO; FREITAS, 2011) concebe quatro fases a serem debatidas: da descrição,

⁹ É um termo utilizado por Bordieu, que é entendido como fazer rotineiro do professor apoiado em experiências e visões anteriores de aprender e ensinar (BORDIEU, 1991).

da informação, do confronto e da reconstrução.

Na primeira fase, o professor descreve acontecimentos concretos de ensino e procura entender e ter consciência de suas ações. Ao fazer uma investigação da *descrição* do seu ensino, o professor busca descobrir os conceitos mais amplos que anunciam o seu agir na sala de aula. Dessa forma, na fase da *informação*, o professor defronta-se com a seguinte questão: “O que isso significa?”. Na etapa do *confronto*, o docente questiona as teorias que orientam a sua prática. A última fase, a da *reconstrução*, é quando o professor associa o seu conhecimento sobre os processos que comunicam os aspectos diários do seu ensino com as realidades política e social em que ele ocorre. Portanto, na concepção de Smyth (1992, p. 300 *apud* CALVO; FREITAS, 2011, p. 238) “ser reflexivo significa iniciar com a realidade, com a visão das injustiças e começar a superar a realidade confirmando a importância da aprendizagem”.¹⁰

Em suma, vale ressaltar que, mesmo com relevantes avanços ao modelo da racionalidade técnica, vislumbra-se ainda limitações e críticas referentes à abordagem reflexiva. Diante dessas limitações e críticas, apresentaremos, a seguir, alternativas a elas.

1.3 Das críticas às possibilidades do modelo reflexivo

Muito se tem discutido acerca do modelo reflexivo. Dentre as inúmeras discussões realizadas, várias críticas foram feitas em relação a esse tipo de modelo, tais como: a valorização da prática em detrimento do conhecimento teórico ou científico; a reflexão se apresentando como uma atividade individual e a concepção da reflexão como um fim em si mesma.

Em relação às possibilidades ou alternativas¹¹ ao modelo em discussão, apresentaremos a relação dialógica entre teoria e prática, o trabalho colaborativo e a visão de reflexão como uma ferramenta para a formação profissional.

2.3.1 Da dicotomia teoria-prática à práxis

Nas reflexões de formação debatidas anteriormente, uma predominância maior foi dada à teoria (modelo da racionalidade técnica) ou à prática (modelo reflexivo),

¹⁰ Tradução livre do trecho: “Being reflective, therefore (...) means starting with reality, with seeing injustices, and beginning to overcome reality by reasserting the importance of learning” (SMYTH, 1992, p. 300).

¹¹ Muitas das alternativas apresentadas nesta parte do texto vão ao encontro dos princípios da concepção sócio-histórico-cultural de formação de professores.

provavelmente evidenciando-as como opostas. Contudo, Johnson (2006, p. 240) destaca que hoje numa “virada sociocultural” é irrelevante contemplar uma dicotomia entre as duas, concedendo mais importância ora a uma ou ora a outra.

Johnson (2006) ressalta o conceito aristotélico de práxis como o mais pertinente no sentido de pensar a formação dos professores, através dele pressupõe-se que a teoria e a prática informam uma a outra, de forma que o processo transformativo daí resultante, por sua vez, informa o trabalho do professor.

Em decorrência disso, há a necessidade de entender-se que ao invés de colocar a teoria e a prática em oposição uma à outra, é imprescindível que os professores se conscientizem de que ambas possuem uma reflexão dialógica, uma se nutrindo e se reedificando a partir da outra.

Souza (2009 *apud* CALVO; FREITAS, 2011) apresenta posicionamentos semelhantes, pois considera o conceito de práxis como uma forma de ação reflexiva capaz de transformar a teoria que a conduz, de modo a resolver o impasse teoria-prática. A autora também discute a Sociologia das Ausências¹² de Santos (2007) que pretende expor como a prática seria o termo ausente, inferior e desprestigiado no par teoria-prática, por fazer parte do mundo da realidade e a realidade do mundo por ser colocada no campo do senso comum e fora do campo da ciência, de modo que, dentro de tal racionalidade, teoria e prática não interajam. Assim, compreende que a “Sociologia das Ausências, por outro lado, acredita nesse diálogo contra o ‘desperdício da experiência’” (SOUZA, 2009, p. 56 *apud* CALVO; FREITAS, 2011, p. 240). Isso poderia ser compreendido, a seu ver, como uma resposta alternativa para articular teoria e prática de maneira que não houvesse primazia sobre a outra e que ambas se transformassem e se reavaliassem frequentemente.

Convém ressaltar que a articulação entre teoria e prática é de suma importância na formação de professores, pois proporcionará a eles as condições para desenvolverem uma reflexão crítica a respeito dos conhecimentos teóricos necessários que subsidiarão a sua prática, a fim de diminuir o distanciamento entre o conhecimento acadêmico e o fazer concreto, como afirma Nóvoa (1992, p. 27):

¹² Santos (2007, p. 28-29) “propõe uma sociologia, transgressiva e insurgente (a Sociologia das Ausências) com a missão de (...) apresentar que o que não existe é construído ativamente como não existente, como uma alternativa não-crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo. Assim, Souza (2009 *apud* CALVO; FREITAS, 2011) explica que nas totalidades dicotômicas, o termo hierarquicamente inferior é o termo “produzido ativamente como não existente, como ausente”, como seria o caso com o segundo termo do par teoria-prática.

É forçoso reconhecer que a profissionalização na área das ciências da Educação tem contribuído para desvalorizar os saberes da experiência e as práticas dos professores. A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos “científicos”.

Para isso, é necessário que os cursos de formação de professores criem condições que propiciem uma reflexão crítica sobre os conhecimentos teóricos e os articule com a prática, a fim de conseguir como resultado final uma aprendizagem mais significativa e, conseqüentemente, futuros profissionais mais qualificados.

No livro “História, Educação e Transformação: tendências e perspectivas para uma educação pública no Brasil”, Lombardi e Saviani (2011) ressaltam a necessidade de articular teoria e prática. Diante dessa necessidade, os autores buscam alternativa em uma concepção denominada Pedagogia Histórica Crítica, cuja finalidade é tentar superar tanto os limites das *pedagogias não-críticas* como das *teorias críticas reprodutivistas*.

A Pedagogia Histórico-Crítica é a pedagogia empenhada em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção do conhecimento. Esta pedagogia defende que uma das funções da escola é possibilitar o acesso aos conhecimentos previamente produzidos e sistematizados. Entretanto, o problema é o caráter “mecânico” dessa transmissão, que é desligado das razões que as justificam, pois a maioria dos professores ainda não dispõe de critérios para discernir entre aqueles conhecimentos que precisam ser transmitidos daqueles que não precisam.

De acordo com Lombardi e Saviani (2011) isso abre espaços para sobrecarregar os currículos com conteúdos irrelevantes ou cuja relevância não é alcançada pelos professores, o que os impede de motivar o aluno a empenhar-se na sua aprendizagem. Essa situação torna as matérias curriculares desinteressantes para os alunos e faz com que o ensino seja considerado como algo enfadonho, uma obrigação carente de sentido da qual eles buscam livrar-se assim que possível.

Portanto, os autores salientam que à medida que os professores conseguem lidar criticamente com os conhecimentos disponíveis, distingue-se o que é pedagogicamente relevante e o que não é, a partir deste ponto, eles ganharão condições de produzirem seus próprios conhecimentos e seu ensino deixará de ser uma mera transmissão de conhecimento, incorporando a uma contribuição original.

Um dos maiores problemas apontados nos cursos de licenciatura é a desarticulação entre a formação acadêmica e a realidade, visto que nas universidades existe um desmerecimento dos saberes práticos dos professores (vivenciados e observados pelos

acadêmicos-estagiários) e dos saberes vivenciados trazidos na bagagem pelos acadêmicos (futuros docentes), bem como uma negação à análise da vivência e da problematização de situações na realidade escolar (TARDIF, 2012).

Repensar esta problemática e minimizá-la torna-se premente, sendo indispensável que os cursos de licenciatura revejam seus currículos e os adequem à realidade para que o ensino não seja relegado a segundo plano em detrimento da pesquisa e extensão, assim como a maior valorização da área de formação (universidade) sobre a área de atuação (a escola), reforçando dessa forma a possibilidade da construção da identidade docente sustentada nos conteúdos aprendidos, específicos ou não, à prática didática (TARDIF, 2012).

Este procedimento presenciado nos cursos de licenciatura - o distanciamento da universidade da realidade do currículo escolar - também pode ser visto pela comunidade escolar como um descaso para com a educação real, o que reforçará um conceito generalizado de descrença, como se o curso superior trabalhasse e valorizasse aquilo que é utópico. São questões percebidas em grupos de professores, em congressos e cursos de formação continuada, nos quais são recorrentes as afirmações. “Ele diz isso, mas não está na sala de aula”, “na prática é bem diferente”. A licenciatura deve destruir a imagem construída de que o professor é um mero transmissor de conhecimentos, mas sim construir uma identidade de profissional a partir de uma prática de reflexão. Para que isso aconteça, as universidades devem investir na formação profissional do acadêmico, na sua futura identidade docente.

Se a teoria escolhida for adequada à prática estará formando um profissional consciente da forma como deverá exercer o seu papel, sabendo escolher a melhor teoria para a melhor prática (LANDEIRA, 2006, p. 130). Nesse sentido, é essencial que a teoria e a prática possuam uma relação dialógica, uma se nutrindo e reconstruindo a partir da outra, ou seja, devem ser trabalhadas de forma conjunta e não separadas. É preciso superar a desarticulação entre teoria e prática e a “crença” que supervaloriza a teoria em detrimento da prática. Para compreender a teoria e a prática, como dimensões indissociáveis da prática social humana, é necessário analisá-las de forma articulada às outras dimensões da realidade, pois desta articulação é possível revelar sua complexidade. Para que o conhecimento acadêmico seja oferecido de forma efetiva, é essencial concretizá-lo por meio da prática, a qual deve ser adequada a esta teoria. Em outras palavras, os conhecimentos teóricos são essenciais para que a prática pedagógica seja realizada de maneira consciente. Portanto, convém salientar que a formação docente procure avançar sobre a perspectiva do profissional reflexivo, superando, assim, a prática modelar e a prática ancorada na racionalidade técnica que carrega um modelo de ensino instrumentalizado pela técnica.

De acordo com Libâneo (2012, p. 55),

[...] a prática profissional de professores não é uma mera atividade técnica, não se constitui como mero fazer resultante de habilidades técnicas, mas como atividade teórica e prática, uma atividade prática que é sempre teórica, pensada, e um movimento do pensamento, do que resulta uma prática pensada.

Pode-se concluir da afirmação acima que a teoria e a prática são essenciais à atuação do professor que deseja transformar a sua aula, ou espaço da sala de aula, em um momento e lugar de aprendizagem significativa, que o ato de ensinar quando apoiado por uma formação teórica unida a uma prática efetiva, é sempre pensado, estruturado com base em teorias que darão suporte para que a prática docente seja eficiente. A partir deste pressuposto, a aula não pode ser uma atividade mecânica, que o professor, apenas por dominar o conteúdo, esteja habilitado para ensinar, pois o momento da aula, ou melhor, do ensino, obrigatoriamente, tem que ser significativo tanto para o aluno, como para o professor. Em virtude disso, Libâneo (2012) afirma que a prática docente, quando aliada a teoria, é uma prática pensada.

Neste contexto, Rays (2000, p. 39) assevera que “O nosso trabalho docente realizado com base nessa perspectiva torna-se, de fato, um trabalho em permanente construção, feito e desfeito num tempo-espaço específico, pela mediação da teoria e da prática. [...]”.

A perspectiva a que se refere Rays (2000) é o agir-sentir-pensar do professor com relação a sua prática docente, o qual assume uma posição igualitária na sala de aula, inclusive mais democrática e menos arbitrária, pois deixa de ser o "detentor do saber absoluto" para ser um dos agentes do ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, pode-se afirmar que teoria e prática se completam. O posicionamento do senso comum, em contrapartida, afirma que a prática é a execução da teoria. Se a teoria não for pensada juntamente com a prática podemos incorrer no erro de prepararmos uma prática totalmente mecânica, sem significação, desvinculada da realidade do aluno. “[...] A omnilateralidade da teoria e da prática é que propicia ao homem conhecer corretamente a essência do mundo da cultura e do mundo da natureza. [...]” (RAYS, 2000, p. 37).

Entende-se aqui a omnilateralidade como a capacidade total, inferindo-se homem como aluno, no pensamento de Rays (2000). Portanto, se o professor tem consciência, pensa a sua prática baseada em uma teoria, ou seja, se o professor vê sua prática docente como um produto que une teoria e prática, com certeza atingirá seu objetivo, fazendo com que a formação do seu aluno seja global, de modo a extrapolar os limites dos conteúdos específicos estudados na sala de aula, visto que o aluno será capaz de estabelecer relações significativas entre as diversas áreas do conhecimento. Assim, professores e alunos produzirão novos

conhecimentos, novos significados e a sala de aula será um espaço de transformação.

O trabalho docente e, por conseguinte, o processo ensino-aprendizagem não pode ser visto como uma “via de mão única”, mas como relação dialética, fundamentada no cognitivo e no pragmático, no pensamento, bem como no fazer, para que fazer e para quem fazer. Sobre isso, Rays (2000, p. 41) afirma que:

[...] a atividade cognoscitiva e a atividade prática, como componentes de uma ação única, constituem-se no fundamento essencial que oferece "vida concreta" ao processo de ensino-aprendizagem. A atividade cognoscitiva, como valor epistemológico e a atividade prática, como valor pragmático, revelam-se, assim, parte do processo de recuperação do trabalho atomizado [...].

Nesse contexto, tem-se o papel do professor redimensionado e o seu trabalho adquire uma característica dinâmica, no qual o aluno passa a ser um agente da sua aprendizagem e a aula se torna um espaço e um momento de troca de saberes, experiências, competências, ou seja, construção do conhecimento significativo.

Pimenta e Anastasiou (2010) e Rays (2000) ressaltam que a união teoria/prática é fundamental se quiser atingir um conhecimento crítico, novos valores, novas atitudes e novas práticas pedagógicas. Essa união é essencial para a construção de uma didática escolar crítica, que culminará em um pensamento pedagógico também crítico, obedecendo a um modelo dialético histórico: passado, realidade atual e futuro ideal.

Nesta perspectiva, Libâneo (2012, p. 348) elenca quatro requisitos necessários na formação profissional do professor. São eles:

- o domínio do conteúdo da matéria;
- a apropriação de metodologias de ensino eficazes ao trabalho docente;
- o conhecimento individual dos alunos; e
- o conhecimento das práticas socioculturais e institucionais em que os alunos estão envolvidos, ou seja, os contextos sociais, culturais e o *lócus* da formação.

A formação inicial é entendida como a base oferecida pela universidade ao futuro professor. Portanto, cabe ao professor formador despertar a consciência da necessidade dos requisitos evidenciados por Libâneo (2012), o que, a princípio, parece apenas como óbvio é, na realidade, o mínimo necessário para a conciliação do científico com a prática pedagógica.

Dominar os conteúdos a serem ensinados é o primeiro passo para uma prática efetiva, a partir do domínio dos conceitos da matéria e da sua validade para a vida do aluno, é que o professor definirá a melhor metodologia a ser empregada, a fim de que possa atingir o seu aluno. Sob esse prisma, de nada adianta saber o conteúdo a ser ministrado se não sabe como repassar para o aprendiz, ou seja, é preciso domínio da melhor didática para tal

conteúdo. Por fim, os dois últimos requisitos se relacionam ao conhecimento que o professor tem do aluno e dos contextos em que estão inseridos - tanto o docente quanto o aprendiz - pois o conhecimento da realidade é fundamental para que se estabeleça uma relação dialógica eficiente.

Toda essa reflexão prévia por parte do professor faz parte de sua formação teórica e essa deve ser construída ao longo da formação acadêmica, a fim de dar-lhe subsídio para a sua prática pedagógica. É, portanto, a partir de uma "epistemologia da prática", pautada em uma relação dialógica entre o conhecimento pessoal e a ação, que Pimenta e Lima (2004, p. 49) afirmam:

Portanto, o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente para neles intervir, transformando-os.

Convém ressaltar ainda, após estudos, a importância da efetiva articulação entre teoria e prática na formação de professores, na busca de uma homogeneidade pontuada pela reflexão constante, permeada pela visão crítica, cujo foco seja o conhecimento fundamentado na teoria científica.

1.3.2 Da reflexão como um ato individual à reflexão colaborativa e à reflexão como instrumento para a formação profissional

A ação individual de refletir sobre aspectos pedagógicos ou educacionais no recinto do contexto escolar é também alvo de críticas ao modelo reflexivo. De acordo com Contreras (2002), a obra de Schön foi construída sob a visão de profissionais que se apoderam de maneira individual em práticas reflexivas, em que estes têm como objetivo único transformar de forma imediata “o que está em suas mãos”. Assim, o aspecto apresentado por Schön é considerado por alguns teóricos como reducionista e estreito, limitando, portanto, o sentido do que deveria ser uma prática reflexiva. Contreras ainda ressalta que:

A prática reflexiva competente pressupõe uma situação institucional que leve a uma orientação reflexiva e a uma definição de papéis que valorize a reflexão e a ação coletiva, orientadas para alterar não só as interações dentro da sala de aula e na escola, mas também entre as escolas e a comunidade imediata e entre a escola e as estruturas sociais mais amplas (2002, p. 139).

Pimenta (2002) apresenta três possibilidades para serem discutidas de forma colaborativa, as quais podem superar os limites indicados anteriormente: a) a prática reflexiva

deve considerar tanto o contexto profissional do professor quanto as condições sociais em que o ensino se realiza; b) os docentes precisam entender que suas ações são políticas, podendo se direcionar a objetivos democráticos emancipatórios; c) a produção coletiva da prática reflexiva, que conduza à escola a ter necessidade de pensar como comunidade de aprendizagem, na qual os professores se apoiem e se estimulem mutuamente.

Tendo em vista a maneira de questionar o individualismo da reflexão ou do próprio trabalho do professor, e pensar as fronteiras que vão além do campo educacional, Mateus *et al* (2009b) destacam a relevância do trabalho colaborativo, cujo processo leva todos os envolvidos com a educação a produzirem conhecimento e lutar por uma sociedade mais justa. Segundo os autores,

[n]ão é o pesquisador que observa os fenômenos para produzir teoria. São os sujeitos que, na busca de uma sociedade mais justa e humanizada e no desejo de transformação sócio educacional, (re)criam conhecimento sobre aprendizagem emancipatória e agentividade humana (MATEUS, *et al.* 2009b, p. 71).

Nessa perspectiva, o ensinar extrapola a relação professor/aluno e acrescenta elementos externos a essa relação, tornando o ensinar/aprender mais complexo e menos ditatorial, por conseguinte mais democrático para ambos e não dois momentos estanques: o ensinar (o início) e o aprender (o fim), visto que o processo deve ultrapassar os limites da sala de aula. O "conteúdo" trabalhado na aula não pode ficar “nas gavetas da escola”, mas sim acompanhar os alunos ao longo do seu dia a dia, da sua vivência. Como afirma Dewey (1979, p. 208), “A escola deve constituir-se numa vida comunitária em tudo o que isso implica”.¹³

Portanto, ressaltamos a importância de atividades colaborativas para a aprendizagem de línguas, uma vez que tornam os alunos mais reflexivos, favorecem o desenvolvimento das habilidades intelectuais e afetivas, além de promoverem a interação e a autonomia. Segundo Vygotsky (1998), a teoria colaborativa apresenta o homem como um ser social, que aprende por meio de interação com outras pessoas. O autor revela que a interação social é essencial para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, pois é mediadora desse processo.

Essa teoria integrada à perspectiva colaborativa adotada pelo professor em sala condiciona os alunos a se tornarem participantes ativos no processo de aprendizagem (FIGUEIREDO, 2006). Com esse procedimento os alunos têm oportunidade de aprender com os colegas e de ensinar-lhes. E em atividades grupais, além de aprender, podem desenvolver

¹³ Tradução livre do trecho: “The school must itself be a community life in all which that implies” (DEWEY, 1979, p. 208).

habilidades sociais e afetivas por meio da interação que os levam a compartilhar estratégias capazes de favorecer a aprendizagem. Nessa aprendizagem, o professor exerce um importante papel de mediador, de colaborador, de provedor de apoio cognitivo e afetivo para os alunos (FIGUEIREDO, 2006) na medida que medeia o processo de aprendizagem, em vez de controlá-lo ou apenas fornecer-lhes informações.

É importante entender que nós, professores, podemos perceber que somos necessários, mas nem sempre essenciais, e, sim, juntos, professores e alunos, aprenderemos e construiremos a nossa aprendizagem, pois é na interação com outro que o homem se constrói (VYGOTSKY, 1998), ou seja, só por meio de trocas interacionais significativas com os seus pares que haverá transformação e construção das condições subjetivas e objetivas da educação, levando finalmente o aluno a alcançar a tão almejada autonomia, visto que a aprendizagem é uma forma de socialização entre os indivíduos.

Autores como Akbari (2007) e outros discutem que uma das limitações da abordagem reflexiva se refere às raras evidências possíveis de que a participação dos professores na reflexão sucederá em maiores realizações por parte dos alunos, ou um melhor progresso por parte do docente. Entretanto, se projetarmos a reflexão como um fim em si mesmo, obteremos realmente dificuldades em comprovar ou avaliar se o objetivo de um programa, o qual tem como finalidade formar um professor reflexivo, foi realmente alcançado. Sobre isso, Mateus (2005, p. 140) afirma:

Muitos cursos e programas de formação de professores, no desejo de contribuir para que os professores se tornem críticos, tomam a reflexão como um fim em si mesmo. Uma reflexão que esgotada de sua dimensão de ação, de sua função libertária, não é mais que verbalismo (FREIRE, 1970). Por essa razão, o modelo de atividade de ensino-aprendizagem nos moldes da teoria deweyana é, antes, um modelo instrumental que em nada realiza as necessidades do objeto idealizado de atividades revolucionárias. Ao contrário, faz mais evidente as contradições e impulsiona um sem número de novas alternativas.

Nesta perspectiva, ao invés de compreendermos a reflexão apenas como um mero fim, é relevante considerá-la como uma ferramenta de apoio na formação dos professores, ou seja, em vez do objetivo da educação docente ser a reflexão em si, é importante vislumbrá-la como uma das formas de obter uma formação mais crítica e emancipatória de professores. Portanto, pode-se compreender que a área de formação de professores encontra-se em um momento de transformação. O desafio está em como vamos responder às exigências que se posicionam diariamente à nossa frente. Sendo assim, acreditamos que trabalhar a formação do professor hoje em dia, significa romper com algumas práticas que estão enraizadas e cristalizadas no decorrer da história da educação e da formação docente; significa, portanto,

um processo de aprendizagem permanente que respeita e reedifica o papel do “outro” nas interações e relações humanas.

1.4 A formação docente do professor de Língua Inglesa: exigências, perfil e competência profissional

Atualmente, a formação de professores de Língua Estrangeira, especialmente de Língua Inglesa, tem exigido a preparação de um profissional com diversas habilidades e competências que os tornem capazes de repensar e construir uma prática pedagógica consciente e eficaz, isto é, uma prática reflexiva e crítica, voltada para a otimização dos processos de ensinar e aprender línguas.

Neste contexto contemporâneo, este profissional necessita mais do que o conhecimento da língua-alvo (competência linguística) e o treinamento para o ensino, que, segundo Almeida Filho (1997a, p. 31), consiste

[...] na transmissão de um elenco de tópicos e procedimentos pontuais, modelados e ensaiados na sala de aula, através de simulações, micro-ensino e aulas demonstrativas, e que devem ser incorporadas enquanto procedimentos de ensino pelos professores.

Conforme Almeida Filho (1997b) é indispensável que o professor tenha uma competência linguístico-comunicativa aliada a uma competência profissional, nas quais acontecem a persistente busca pelo crescimento pessoal, bem como uma competência teórico-aplicada que consiste na capacidade do professor de ensinar de forma consciente de acordo com uma subcompetência teórica e crítica, isto é, a capacidade de ensinar o que se sabe conscientemente, por meio de explicações plausíveis do que se ensina, da maneira como ensina e porque adquire os resultados que adquirem.

É relevante observar que o professor de língua estrangeira precisa de conhecimento do funcionamento estrutural, social e cultural da língua-alvo, bem como dos saberes adquiridos por meio das experiências e da prática bem sucedida, assim como de um conhecimento teórico, que o possibilita explicar sua prática pedagógica e a refletir criticamente sobre ela, buscando assim, produzir formas e procedimentos mais eficientes dentro do ambiente de ensino e aprendizagem. É importante também que o professor de Língua Estrangeira adote uma postura profissional, cuja “prática continue servindo para se ver ensinando e abrindo espaço para as hipóteses que se desenvolve na reflexão continuada” (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 12).

Na visão de Almeida Filho (2013), os professores quando estão dentro de uma sala de aula ou quando atuam como profissionais, antes, durante e depois das aulas começam a conduzir sua prática através de uma abordagem de ensino. As concepções de linguagem, de aprender e de ensinar uma língua-alvo compõem-se de uma filosofia de ensinar de um professor, traduzem-se em prática real por meio das competências providas em níveis muito diferentes de professor para professor e de uma época para outra.

Portanto, o autor percebeu através dos seus estudos, a necessidade de uma discussão sobre o desenvolvimento e/ou construção das competências do professor de línguas que são: *implícita, aplicada, profissional, linguístico-comunicativa*, as quais são essenciais na elaboração do ato de ensinar.

A competência mais básica é a *implícita*, formada de intuições, crenças e experiências. Caso o professor já tenha uma *competência linguístico-comunicativa* para trabalhar em situações de uso da língua-alvo, ele já estaria em condições de ensiná-la num sentido básico ou rudimentar. Baseados em como nossos professores ensinaram, podemos imprimir uma forma de ensinar orientada pela abordagem implícita, latente e geralmente conhecida por nós. Bourdieu (1991) ressalta essa condição de ensinar como o *habitus* do professor, o conjunto de disposições tidas e confirmadas pelo professor ao longo do tempo e das experiências que vivencia. Para obter uma abordagem desejável, consciente e mapeada, Almeida Filho (2009) assevera que o professor precisa desenvolver uma competência explícita e iluminada teoricamente, a qual denomina de *Competência Aplicada*:

A competência aplicada é aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica) e que lhe permite articular no discurso explicações plausíveis de porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 94).

Segundo o autor, essa competência o auxilia na compreensão de diversos aspectos da prática de ensino, como os referentes às dificuldades dos alunos, possibilitando ao professor melhor delimitação de seus objetivos, com foco no aluno e no processo de aprendizagem, assim como a instituição de procedimentos mais adequados frente às adversidades dos contextos educacionais.

Para o progresso de sua competência teórico-aplicada, é necessário que o docente busque a atualização de suas teorias sobre o ensino e a aprendizagem, a fim de procurar continuamente a melhoria de sua prática pedagógica para beneficiar o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Por fim, para a consolidação de seu engajamento profissional, é imprescindível que o professor desenvolva a competência profissional. Para que os

professores possam usufruir de uma competência profissional aprimorada, eles deverão partir de uma competência implícita que aliada à competência linguístico-comunicativa e ao conjunto de conhecimentos teóricos relevantes (competência teórico-aplicada) se fundirão em uma prática constantemente renovada e reflexiva.

A competência desejável para que esse profissional crítico amplie e tome maior dimensão em força de atuação sobre as outras quatro competências, é a “*competência profissional* que proporciona a conscientização do professor de seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 21). É por meio dela que o professor se conscientiza de sua responsabilidade social e pedagógica e administra seu desenvolvimento profissional de forma efetiva. A partir dessa competência, o professor pode reconhecer sua necessidade de desenvolvimento profissional contínuo e permanente, propondo alternativas que viabilizam uma postura consciente e reflexiva de professores de LE, transformando-se em “capacidade de mobilização, avaliação de recursos e intervenção nas outras competências a partir de um conjunto de conhecimentos/concepções e a capacidade de ação e atitudes de um professor reflexivo” (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 12). Para isso, seria relevante que os professores conhecessem e desenvolvessem suas competências para estarem em contínuo processo de formação, a partir de uma tomada de consciência da sua competência implícita, para se tornarem profissionais mais críticos e autônomos. Esse conjunto de competências poderia ser representado numa relação cíclica, de modo a compreender as interconexões que elas implicam, ficando da seguinte forma:

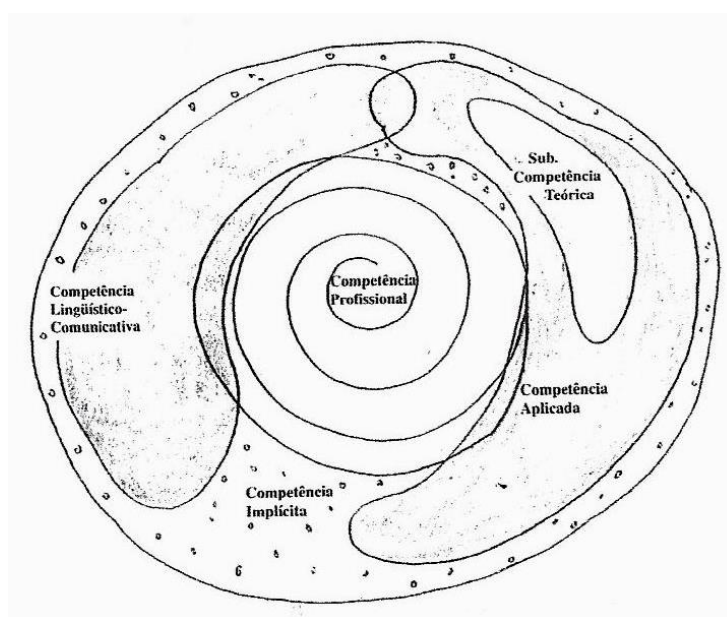


Figura 01: Competências do Professor de LE
Fonte: Almeida Filho (2009, p. 18).

Nessa figura, as competências aparecem de modo interativo, dinâmico, bem como articuladas entre si. Nesse contexto, o desenvolvimento deve se realizar concomitantemente.

Conforme estudos realizados por Almeida Filho (2009), essas competências supracitadas revelam que inúmeros elementos são necessários para a formação do professor. Todavia, muitos professores de LE não possuem condições de frequentar cursos de extensão ou pós-graduação, devido a uma série de impedimentos: financeiros, falta de tempo, demanda excessiva de trabalho, ausência de informação etc. Muitos docentes, às vezes, não apresentam interesse por não terem consciência da necessidade da renovação contínua para o profissional e a causa disso muitas vezes é provada por meio da ausência de motivação da instituição formadora – a universidade.

Com base nesses fatores, muitos autores vêm buscando caminhos para novos aportes teóricos, a fim de possibilitar a construção efetiva para a formação desses profissionais da área de línguas. Inúmeras críticas são feitas, principalmente em relação ao currículo dos cursos de formação docente de Língua Inglesa no Brasil. Autores como Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Vieira-Abrahão (1996), Almeida Filho (2013) dentre outros, têm percorrido esse caminho.

Em sua pesquisa com professores de Prática de Ensino de Inglês no Norte do Paraná, Felix (2009) confirma que esses professores talvez não estejam, totalmente, formando os professores, mas apenas treinando futuros instrutores (e ainda de forma questionável, desigual e insuficiente), impedindo, assim, a garantia de resultados mais eficientes na disciplina de Prática de Ensino, bem como não proporcionando ao mercado de trabalho um profissional mais preparado e competente na área. A autora ressalta que vários são os motivos que levam a esse problema, por exemplo, a falta de formação específica do docente para ministrar a disciplina, considerando a ausência de cursos para formar o Professor de Prática de Ensino de Inglês; a pouca participação desses docentes em cursos de pós-graduação e eventos de atualização; a carência de bibliotecas atualizadas e de recursos didáticos. Tendo em vista o despreparo do professor de Prática de Ensino de Inglês, compreende-se perfeitamente o despreparo do futuro professor formado por esse profissional.

Cavalcanti e Moita Lopes (1991) corroboram com as inúmeras críticas feitas aos professores, que acreditam que a conclusão da graduação implica o fim de sua formação. Segundo Felix (2009), isso ocorre devido à falta de visão de alguns docentes quanto à necessidade da permanente formação do professor, que deveria ser desenvolvida no começo pela e na universidade. Entretanto, sua formação não termina nessa fase inicial, ela precisa ser sempre atualizada, por meios de leituras sobre pesquisas recentes, cursos de aperfeiçoamento,

de especialização, de pós-graduação, além de participação em eventos científicos e culturais. Os professores que não se renovam correm o risco de agir somente de acordo com a sua competência mais básica, a competência implícita, que baseia-se em suas crenças, intuições e experiências.

Almeida Filho (1995) concorda com Cavalcanti e Moita Lopes (1991), quando esses afirmam que a palavra *formação* é um processo dinâmico que se desenvolve ao longo do tempo. Entretanto, é preciso ficar atento ao usar o verbo formar no particípio passado - formado, pois esse vocábulo leva ao erro de se pensar que alguém já está formado e pronto. Ao colocar essa questão, esses autores querem explicar que o docente adquiriu sua certificação oficial e que poderá atuar profissionalmente, lembrando que, a partir desse momento, o professor começa sua formação continuada para o resto da sua vida profissional. É o que chamamos de competência profissional do professor, certificada pela universidade e que será fortalecida por meio das suas participações em congressos, projetos, seminários, viagens técnicas e participação em associações docentes.

Ademais, a formação continuada pode ser uma forma concreta de responder aos questionamentos que um professor reflexivo se fará ao pensar sua prática, sua formação e os desafios que tem a frente. O professor de línguas precisa compreender que na sociedade do conhecimento e da tecnologia da informação, em que as mudanças ocorrem com rapidez, é preciso saber lidar com esse acúmulo de informação, em virtude da velocidade com que a informação circula e a facilidade com que os alunos têm acesso a ela. O contexto midiático do século XXI impõe desafios aos educadores, como a necessidade de estarem atentos para ampliar e reinventar a prática educativa, de modo a compreender a conexão e a aproximação de três valores: tempo, espaço e velocidade.

Diante dessa dinamicidade do mundo globalizado, o professor de Língua Inglesa deve se preparar para atuar num contexto em que novas teorias e práticas de linguagens são exigidas. Sendo assim, o docente precisa de um posicionamento mais crítico, de uma prática de ordem mais colaborativa e reflexiva dentro do ensino, na qual é discutida, trazida à tona, diferentes linhas epistemológicas como: heterogeneidade da linguagem da cultura, comunidade de prática, multiletramento, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, dentre outras.

Almeida Filho (2013) enfatiza que, para produzir impactos que gerem mudanças e inovações, não são suficientes apenas alterações num material didático, no mobiliário, nas verbalizações desejadas pelas instituições, nas técnicas renovadas e nos atraentes recursos audiovisuais, mas também nas novas compreensões vivenciadas por meio da abordagem de

aprender dos alunos e da abordagem de ensinar dos professores.

É preciso acordar para a grande relevância dos estudos das competências do professor, as quais possam ser dotadas de uma abordagem consciente, com competências bem ampliadas e definidas, com explicações plausíveis sobre o porquê se ensina da maneira como se ensina e do por que conseguem os resultados que adquirem.

Estes estudos sobre as competências do professor de LE, segundo Almeida Filho (2006), abriram caminhos para um procedimento de reflexão crítica entre os próprios formadores, associando às suas metodologias as suas abordagens para a formação de novos profissionais. Moita Lopes (1996), por sua vez, busca contribuir com essa discussão afirmando que:

A formação teórico-prática do professor de língua no meu entender, envolve dois tipos de conhecimentos: um conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem em sala de aula e fora dela e um conhecimento sobre como atuar na produção de conhecimentos sobre o uso da linguagem em sala de aula, isto é, sobre os processos de ensinar/aprender línguas (MOITA LOPES, 1996, p. 181).

Em consonância com essa visão, Leffa (2001, p. 34) defende que o trabalho e a profissão de professor de línguas estrangeiras necessitam de educadores arrojados, reflexivos e críticos para o ensino de línguas:

Em suma deve ser um profissional reflexivo e crítico, porque, como já vimos ensinar não é uma atividade neutra. E, no caso do ensino de língua estrangeira a criticidade é particularmente importante para se garantir que os valores da cultura estrangeira que necessariamente fazem parte dessa aprendizagem sejam atendidos a partir de uma postura crítica, que tem como objetivo formar o cidadão brasileiro, antes de mais nada.

Em virtude do que foi mencionado por Leffa, deixa-se claro que não basta apenas defender um novo perfil profissional se não existir mudanças e comprometimento por parte das universidades, ou seja, dos cursos que formam esses professores.

[...] Mas esse profissional não brota do nada. Deve ser educado para tal [...]. Só poderá haver progresso na Universidade e na escola com a profissionalização crescente dos professores, tendo a prática reflexiva e a participação crítica como condutores (LEFFA, 2001, p. 34-35).

Mesmo passados alguns anos da divulgação desses estudos significativos sobre línguas, os cursos de formação de professores de línguas ainda continuam deixando a desejar com teorias e práticas pedagógicas tradicionais. É cobrada com frequência a inovação dessas ações em sala de aula para que haja resultados significativos na execução dos estágios e nos trabalhos de conclusão de curso.

A formação deficitária dos professores de línguas estrangeiras tem sido uma das principais causas da ausência de qualidade nos cursos de Letras, tanto em instituições particulares quanto nas públicas de todo o país. Isso é demonstrado através das recentes pesquisas realizadas pelos profissionais da área, como podemos comprovar por meio dos estudos mencionados por Paiva (2003) no começo desta década. Nessa época, a autora por meio de inúmeras críticas aos cursos de Letras, já registrava o descontentamento ao dizer que os cursos não estavam cumprindo o seu papel, nem em relação à formação linguística, nem quanto à realização efetiva da prática na sala de aula. De acordo com as pesquisas atuais, a crise na formação dos professores se deve à enorme ampliação de ofertas de cursos nessa área, contendo professores com qualificações inadequadas e faculdades sem infraestrutura mínima necessária. Além disso, o descaso com a educação em geral tem sido perceptível em nosso país.

Segundo Sturm (2011), as pesquisas contemporâneas desenvolvidas no campo de formação de professores de línguas têm reforçado cada vez mais que, além do domínio linguístico, é imprescindível uma visão teórico-crítica na formação desses docentes. Dentro dessa perspectiva, o conhecimento é entendido como um processo e não um produto. Um processo executado em sala de aula, um espaço onde o professor ensina, mas também aprende com seus alunos. É interessante compreender que a aprendizagem é um processo de desconstrução e reconstrução, na procura de compreensão do processo de ensinar e de aprender, com dinâmicas pedagógicas mais eficientes e apropriadas para as diferentes realidades escolares que o mundo atual apresenta.

Sendo assim, a realidade atual exige que a formação docente desse profissional seja pautada na visão crítico-reflexiva que veremos a seguir.

1.5 A formação do professor de Língua Inglesa na perspectiva crítico-reflexiva

Formar professores desse idioma demanda investigar o conceito de sua formação, e exige, além disso, uma análise do quadro de referências que direcionam suas ações e as situações nas quais atuam. Compreendo que esse processo começa bem antes dos estudos universitários e permanece por toda a trajetória profissional.

Os estudos reflexivos advêm de uma perspectiva que destaca a atividade colaborativa e reflexiva em contextos colaborativos (ZEICHNER; LISTON, 1996), bem como a importância da atuação do professor como pesquisador (STENHOUSE, 1985 *apud* CONTRERAS, 2002) e a relevância da criticidade no processo reflexivo do professor

(SMYTH, 1991; CONTRERAS, 2002; PENNYCOOK, 2004). Todos esses princípios contribuem de forma significativa para a formação do professor nesse contexto contemporâneo.

Para Smyth (1991, p. 109), a criticidade é uma “noção de reflexividade que seja ativa e militante e que se preocupe com a ação num sentido de poder e política”. Ademais, essa noção reintroduz “no discurso sobre ensino e escolarização o interesse pelo que é ético, pessoal e político”. A abordagem crítica vai além das fronteiras dos fatos sucedidos da sala de aula para exercer-se de uma compreensão mais ampla dos fatores que interferem na educação. Contudo, o objetivo de atuar de maneira mais integral não deve apartar-se da relevância das atividades de sala de aula, as quais oferecem valiosos momentos críticos (PENNYCOOK, 2004 *apud* BORELLI; PESSOA, 2011).

Ao discutir sobre a importância da reflexão crítica, Smyth (1991, p. 110) ressalta:

Opor-se à visão dominante de que os fenômenos educativos são naturais e capazes de análises objetivas requer um ponto de vista que adote a natureza essencialmente poética, histórica e teórica do ensino. Tal visão socialmente construída, que vê o ensino a serviço de certos interesses humanos, concebe todo o sistema educacional como parte potencial da dimensão do problemático [...] e incorpora a reflexão que focaliza principalmente a forma na qual a escolarização contribuiu (ou não, se for o caso) para a criação de uma sociedade menos opressora, mais justa, humana e digna.

Devemos compreender que o agir crítico do professor leva-o a ingressar em uma escola, dentro de um contexto de ensino e aprendizagem regido por princípios e regras. Ao se inserir nesse ambiente e adequar-se ao convívio desejado, isso pode significar, muitas vezes, a aceitação tácita de valores que não são reconhecidos pelo professor (CONTRERAS, 2002). Nesse caso, pode acontecer que a reflexão não seja capaz de motivar, por si só, a solução dos problemas imediatos da sala de aula e a potencialização do papel do professor como agente transformador.

Borelli e Pessoa (2011) argumentam que, para agir criticamente, o professor necessita perceber seu papel na sociedade e sua responsabilidade de agente transformador, assim como buscar conscientizar-se das forças externas que interferem na educação. Dentre essas forças, está a instituição escolar que, com seus princípios e valores, atende aos interesses políticos variados e pode conservar ou transformar a realidade social. As autoras revelam que “dentro desse contexto estão nossas ações, cabendo a nós mesmos, questionar os interesses que têm orientado nossa prática, a relevância do que ensinamos aos nossos alunos e a maneira como temos desempenhado nosso papel social” (BORELLI; PESSOA, 2011, p. 25).

De acordo com Contreras (2002), refletir criticamente sobre o ensino e a instituição escolar ajuda a desvelar a ideologia que os fundamenta, bem como reavaliar a função do professor nesse contexto. Contreras (2002) afirma que:

A reflexão crítica é libertadora porque nos emancipa das visões acríticas, dos pressupostos, hábitos, tradições e costumes não-questionados e das formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem e que muitas vezes nós mesmos sustentamos, em um auto-engano (CONTRERAS, 2002, p. 165).

A proposição da reflexão crítica, segundo esse autor, enfatiza a função política do professor, que, ao deixar de ser apenas um emissor de conhecimento, reconhece as restrições e possibilidades de seu ambiente social e escolar, além de se preocupar com os aspectos da formação de seus alunos que ultrapassam a sala de aula. Todavia, ainda que a reflexão crítica defenda princípios que se mostram positivos para a educação, Ellsworth (1989 *apud* CONTRERAS, 2002, p. 81) atenta para o acontecimento de que “as tentativas de ‘liberar’ os professores de suas contradições ou distorções ideológicas podem se transformar em novos processos de imposição de novas racionalidades sobre eles”. Em meio a essa nova forma de imposição, os docentes podem retornar “a excluir experiências e sensibilidades, dilemas e contradições que não se deixam unificar sob os pressupostos agora legitimados da emancipação” (p. 82).

Dentro dessa perspectiva, os formadores precisam conscientizar-se de que, ao agirem criticamente, não serão detentores de uma verdade que provavelmente resolverá os problemas da educação. “Não se trata de anular as diferenças com soluções unificadoras, mas de assumi-las e buscar compreendê-las” (BORELLI; PESSOA, 2011, p. 26). Esse reconhecimento das diferenças, segundo Ellsworth (1989 *apud* CONTRERAS, 2002), não deve ocasionar descaso: admitir que não é possível alimentá-las a partir de uma única proposição não quer dizer que tenhamos que desistir de manter um diálogo entre elas. Conforme Contreras (2002), a impossibilidade de consenso a respeito do que representariam valores, como igualdade, justiça e liberdade, deveria estimular sua problematização, pois não se trata de procurar apenas uma solução. Nesse sentido, o desafio passa a ser a reconstrução de espaços que suportam as diferenças, comprometida com valores que se recusam à marginalização, à exclusão social e a tudo que cause sofrimento (BORELLI; PESSOA, 2011).

Nesta perspectiva, Borelli e Pessoa (2011) enfatizam que as mudanças que proporcionam aos docentes uma revisão dos seus papéis de professores e formadores contribuem também com sua formação de pesquisador. Contreras (2002) destaca que um dos problemas da reflexão aparece de uma de suas grandes contribuições, pois, ao admitirmos que

a docência se move entre incertezas e dilemas, conseqüentemente, aceitamos que ela não deve desligar-se dos pretextos interpretativos e valores do docente sobre o ensino e suas particularidades. As escolhas deixam de criar caminhos para um mesmo fim para evidenciar diferentes aspirações da educação. Não se trata somente de pluralidades, mas também de injustiça e desigualdade.

Borelli e Pessoa (2011) apresentam que uma das maiores mudanças que distingue a ação crítica do professor é revelada pela proposta de Contreras. No que tange à produção de conhecimentos, os valores que direcionam à prática docente, assim como seus saberes, assumem um papel importante.

A concepção do conhecimento é algo que está sempre em contínuo desenvolvimento e transformação, e a função ativa do docente em sua produção termina por indagar a relação entre teoria e prática. As teorias acadêmicas passam a ser construídas e reconstruídas constantemente através da interação com a prática.

Na visão de Smyth (1991 *apud* BORELLI; PESSOA, 2011, p. 28),

[...] a adoção da perspectiva crítica de reflexão revela a negação da separação artificial criada entre pensamento e ação, entre teoria e prática, entre trabalho mental e trabalho manual, e se livra da falsa ideia de que pessoas fora da sala de aula sabem o que é melhor para o ensino. Em outras palavras, as pessoas que atuam no ensino devem ser as mesmas pessoas a refletir sobre ele.

Assim, percebemos que a reflexão crítica reforça e amplia o reconhecimento da importância do papel do professor, começando pela perspectiva da formação reflexiva. Além da valorização dos conhecimentos mobilizados por esse profissional em sua prática, surge o destaque em seu papel social de agente transformador e nas probabilidades de uma atuação mais consciente e crítica.

Perante tais fatos, podemos afirmar que formar um professor crítico-reflexivo é um desafio. Entretanto, convém ressaltar que a formação do professor de Inglês na perspectiva crítica deve observar o desenrolar de uma compreensão crítica da língua sem isentar sua principal dimensão – o domínio comunicativo. Conforme Walker (2003), a maioria dos graduados em Letras ainda não conseguiu alcançar o domínio efetivo da Língua Inglesa nessa competência.

De acordo com os estudos de Oliveira (2004), constata-se que a maior parte do conhecimento dos docentes sobre o ensino é experimental, produzido socialmente com base em suas experiências anteriores em sala de aula como alunos, ou seja, seus *habitus*. Os estudos evidenciam que o conhecimento produzido na prática, na vivência de professores com alunos, nas suas histórias de vida e debates com seus pares, cria um conjunto de concepções

as quais auxiliam suas práticas, tornando-as sólidas.

Segundo Celani (2011), é nítida a dificuldade que os docentes encontram ainda em criticar, contradizer e arriscar-se ao romper com paradigmas já consolidados, abrangendo desde o medo de ser demitido do serviço à necessidade de reaprender a profissão, uma vez que colocar em prática uma abordagem crítica pode contestar valores dominantes na instituição na qual trabalham. Avaliar as próprias teorias desafia o professor a verificar, questionar e redesenhar o modelo de conhecimentos que guia suas ações. Às vezes, o receio do desequilíbrio leva o professor a permanecer com teorias ultrapassadas, que impedem a solução de problemas atuais, mas que, no entendimento do professor, o deixa mais seguro.

Com base em suas pesquisas, Oliveira (2004) constata que os professores de inglês continuavam conservadores em relação a sua prática pedagógica, mesmo que as teorias propagadas pelas faculdades apresentem inovações, suas práticas persistem em conteúdos gramaticais e procedimentos tradicionais de ensino, como a tradução e a versão de fragmentos descontextualizados, reproduzindo assim seu próprio processo de aprendizagem de língua.

No caso do professor de Língua Inglesa, atualmente tem-se exigido deste profissional uma preparação com diversas habilidades e competências, que o torne capaz de repensar e construir sua prática pedagógica de forma consciente e eficaz, isto é, uma prática reflexiva e crítica, voltada para a otimização dos processos de ensinar e aprender línguas. Essa prática demanda novas atitudes por parte desse professor de línguas, o qual precisa ser plural, dialogar com o novo, estar aberto às novas tecnologias e linguagens, mas sem perder a suas raízes, seus valores e sua vivência. Sendo assim, é preciso também que ele esteja sempre aberto aos novos desafios e à turbulência, além de transformar essas informações em novas competências e habilidades, pois sem capacitação e experiências poderão apenas reproduzir práticas tradicionais maquiadas de novas.

As tecnologias provocam o redimensionamento do ensinar e aprender, permitindo que o espaço e o tempo de aprendizagem sejam alargados e que o ensinar tome novas dimensões. Nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), alunos e professores também sofrem mudanças nas suas funções (CASTRO; CARVALHO, 2001; PALLOFF; PRATT, 2004; ARAÚJO JÚNIOR; MARQUESI, 2008).

Neste contexto, Formiga (2008, p. 237) enfatiza:

[...] não há espaço para conservadores ou acomodados, exigem-se atividades ousadas e celeridade nas decisões, que obrigatoriamente envolvem riscos nas opções com as quais se defronta. Está sempre de cabeça aberta às novidades e ser flexível para mudar a qualquer momento. Não é um território para dogmas ou verdades absolutas.

Pode-se dizer que a reflexão crítica entrelaçada com a formação tecnológica, oferece subsídios para que o professor faça questionamentos sobre que instrumentos tecnológicos e que interfaces utilizar, quando, como e por que (RAMOS, 2012). É interessante entender que esse novo ambiente que não é livre de ambiguidades, precisa ser compreendido, levando o professor a questionamentos sobre como realizar o ensino-aprendizagem de forma eficiente, como construir conteúdos ou atividades que conduzem à aprendizagem significativa nesses contextos virtuais.

Tal entrelaçamento propicia ao professor vivenciar diferentes experiências e refletir criticamente sobre elas, ajudando-o a adquirir conceitos teóricos e culturais de ambientes específicos e, simultaneamente, refletir sobre como transferir essas experiências a seus alunos.

Borelli e Pessoa (2011) declaram que a perspectiva crítica reflexiva, defendida atualmente pela área de formação de professores de Línguas Estrangeiras e pela Linguística Aplicada Crítica, objetiva desenvolver uma prática reflexiva crítica e criativa, não simplesmente reprodutora. Tal proposta tem muito a colaborar para o desenvolvimento das ciências humanas e sociais, pois defende uma perspectiva há muito anunciada: o conhecimento a serviço da sociedade. Como docentes críticos, precisamos ter a nítida noção dos interesses a que queremos servir. Fabrício (2006 *apud* BORELLI; PESSOA, 2011) enfatiza que não devemos buscar o saber pelo saber, pois nossos esforços devem se voltar para as pessoas do mundo real e para a transformação de suas condições de vida.

Portanto, na perspectiva da epígrafe deste capítulo, proposta por Kress (2003), esta reflexão crítica nos leva a refletir sobre o lugar onde estamos, o que temos, o que pode ser aproveitado das antigas práticas e em que sentido essa contribuição nos auxilia a pensar as metodologias e abordagens futuras, principalmente numa realidade contemporânea marcada pela diversidade cultural, linguística e tecnológica, exigindo do professor múltiplos conhecimentos, habilidades e procedimentos. Entretanto, uma reflexão crítica não deve deixar de pensar em aportes metodológicos para se pensar a prática futura. Em decorrência disso, os próximos capítulos buscarão discutir as teorias e os métodos, entendendo que esses se constituem num instrumental para a construção de novas práticas.

Desse modo, o ambiente escolar hoje demanda práticas pedagógicas que propiciem essa diversidade. Sendo assim, o professor carece de novos olhares voltados sempre para o futuro, sem desconsiderar o passado. Em virtude disso, o professor não pode ser visto apenas como transmissor de teorias ou conhecimentos científicos e técnicas, propostos pela racionalidade técnica, mas necessita pautar suas aulas numa formação reflexiva proposta por Schön (1992), que busca basear sua didática na epistemologia da prática considerando a

reflexão na ação e sobre a ação. Porém, Schön não desconsiderou as metodologias, até porque elas traduzem o refletido e remetem ao novo pensar sobre si mesmas na prática pedagógica.

Diante dessa perspectiva, no próximo capítulo discutiremos sobre as teorias de aquisição de língua, para a formação do professor no Brasil e suas políticas de ensino, pois as abordagens de ensino de línguas podem propiciar ao professor uma consciência crítica em relação às possíveis formas de ensinar a língua estrangeira e assim, adquirir condição de optar por maneiras de ensino que estejam de acordo com seu senso de plausibilidade.

CAPÍTULO 2

AS TEORIAS DE AQUISIÇÃO DE LÍNGUA: A CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

A língua é a chave para o coração de um povo. Se perdermos a chave, perdemos o povo. Se guardarmos a chave em um lugar seguro, como um tesouro, abriremos as portas para riquezas incalculáveis, riquezas que jamais poderiam ser imaginadas do outro lado da porta (Cf. ENGLOLM apud MELLO, 1999).

Neste capítulo, descreveremos sobre o percurso histórico do desenvolvimento do ensino da Língua Inglesa no Brasil dentro do contexto das políticas de ensino desse idioma. Em seguida, destacaremos as principais teorias de aprendizagem de língua para a formação dos professores de inglês, enfatizando à Teoria Sociointeracionista de Vygotsky, que privilegia as interações sociais, que são elementos essenciais que auxiliam na compreensão e produção da oralidade. Ademais, seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), tem colaborado significativamente no processo de ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que tem como objetivo evidenciar que o homem não se constrói sozinho, mas com a ajuda do outro; ou seja, seu aprendizado ocorre por meio da interação dentro de um contexto sócio cultural e através do auxílio de pessoas mais competentes na área.

Para fundamentar esta investigação, amparamo-nos nos estudos de Larsen-Freeman (1986; 2000), Guimarães (2005), Lyons (1987), Chomsky (1965), Oliveira (2014), Paiva (1996), Pereira (1998), Luft (1985), Vygotsky (1998; 2007) entre outros.

2.1 O ensino da Língua Inglesa e suas políticas de ensino no Brasil

O ensino de Língua Inglesa no Brasil, segundo Guimarães (2005), teve seu início com a chegada do príncipe regente D. João VI e sua corte, no Rio de Janeiro, em 22 de janeiro de 1808. De acordo com a autora, a independência dos Estados Unidos (1776) e a Revolução Francesa (1789) marcaram a chegada das línguas francesa e inglesa no Brasil. A língua francesa, nessa época, era considerada universal, portanto, era requisito obrigatório para a entrada nos cursos superiores, que tinham como finalidade formar profissionais qualificados como oficiais, militares, para o progresso da colônia. A Língua Inglesa, por sua vez, não era exigida nos currículos escolares, restringindo seu uso apenas às relações comerciais com a Inglaterra; quando entrava no currículo, seu papel era de uma disciplina complementar aos estudos primários (GUIMARÃES, 2005).

Com a expulsão dos jesuítas e a substituição desses por professores “leigos e despreparados”, consequências da reforma do Marquês de Pombal, na segunda metade do século XVIII, o ensino tornou-se fragmentado e desordenado. Nesse cenário, o ensino de inglês processava-se nos moldes do ensino de línguas clássicas, como latim e grego, para as quais era empregado o método clássico que mais tarde seria denominado *método de gramática e tradução*, que era o único aplicado ao ensino de línguas estrangeiras na época (LARSEN-FREEMAN, 2000).

Nesse período, o inglês no Brasil demonstrava apenas um caráter pragmático ligado à expansão do comércio. Guimarães (2005) afirma que, devido ao número reduzido de professores na época, predominou o método de Lancaster,¹⁴ que consistia em colocar apenas um professor por escola, com até quinhentos alunos. Nesse método, a função do professor era treinar os monitores – alunos considerados mais habilitados, para assumirem a função de professores em grupos de dez alunos. Sendo assim, a alfabetização de um número significativo de pessoas foi possível acontecer e por um custo mínimo. A partir desse momento, o método foi alvo de sucesso no capitalismo inglês, por ser considerado um instrumento disseminador do conhecimento de forma rápida, eficaz e gratuita.

Guimarães (2005) acrescenta que, em 1831, a Língua Inglesa começou a ser exigida nos exames de admissão às Faculdades de Direito. Nesse ano, as academias de Ciências Jurídicas do Império construíram novos estatutos, inserindo nas instituições de ensino secundário seis cadeiras para ministrarem conhecimentos então exigidos para a entrada nas academias – latim; francês; inglês; retórica; filosofia racional; e moral e geometria. Ao atingirem a supremacia na formação dos quadros superiores do Império, as academias tornaram-se fornecedoras do pessoal qualificado aos quadros administrativos e políticos. Iniciou-se, assim, o processo de organização do ensino secundário, condicionando sua estrutura curricular às necessidades administrativas e política desse período.

O inglês se tornou parte do currículo obrigatório nos colégios e liceus públicos e privados, em 2 de dezembro de 1837, quando estes assumiram o papel de preparação para o ensino superior. Isso aconteceu quando o regente interino, Bernardo Pereira de Vasconcelos, decretou a convenção do Seminário de São Joaquim em Colégio Pedro II, representando

¹⁴ Método Lancasteriano foi um método pedagógico formulado, nos últimos anos do século XVIII, pelo inglês Joseph Lancaster (1758-1838), amparado nas ideias pedagógicas do pastor anglicano Andrew Bell (1853-1832) e nas ideias panópticas do jurista e reformador de costumes Jéremy Bentham (1748-1892). Lancaster amparou seu método no ensino oral, no uso refinado e constante da repetição e, principalmente, na memorização, porque acreditava que esta inibia a preguiça, a ociosidade, e aumentava o desejo pela quietude. Em face dessa opção metodológica, ele não espera que os alunos tivessem originalidade ou elucubração intelectual na atividade pedagógica, mas disciplinarização mental e física (NEVES, 2003).

assim, a primeira instituição de ensino secundário fundada na corte e sustentada pelo governo para servir de modelo às demais. A partir desse momento, seu programa e carga horária foram estabelecidos, sendo reestruturados e redistribuídos pelos sucessivos decretos que reformularam o ensino no Colégio Pedro II, durante a época do Segundo Império (1840-1889). Convém destacar que a reforma do conselheiro Paulino de Souza, em 1870, apesar de trazer enriquecimentos culturais ao ensino das literaturas estrangeiras, não acrescentou considerável relevância ao ensino do Inglês, conservando-o exclusivamente às finalidades práticas, exigindo somente os conhecimentos gramaticais indispensáveis à leitura, versão e tradução de textos escritos em inglês – habilidades que eram solicitadas nas avaliações preparadas pelas instituições de ensino.

Na Primeira República, as reformas educacionais não trouxeram mudança alguma ao ensino de inglês. Em 22 de novembro de 1890, o idioma foi transformado, junto com o alemão, em disciplina optativa. A partir de então, é retirado do currículo obrigatório do Ginásio Nacional – nova denominação do Colégio Pedro II – pelo general Benjamin Constant Botelho Magalhães, que institui uma reforma completa em todos os graus de ensino dentro da filosofia positivista comtiana, da qual era simpatizante.

Desde o século XIX, o sistema educacional brasileiro foi submetido a sucessivas reformas, nas quais o ensino de Língua Inglesa sofreu negligências ou foi tratado indevidamente. Nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgadas em 1961 e 1971, esta área foi excluída da grade curricular obrigatória.

A Língua Inglesa, desde a Segunda Guerra Mundial, na década de 1940, com o expansionismo dos Estados Unidos que levou aquele país à maior potência política, econômica e militar, completou o processo de dependência do Brasil com os Estados Unidos. Como resultado da disseminação da Língua Inglesa pelo mundo, ela foi adotada pelo Brasil em áreas como: comércio internacional, cultura jovem, ciências, tecnologia e propaganda. Conseqüentemente, a Língua Portuguesa não permaneceu imune à influência do inglês, incorporando várias palavras de origem inglesa, tais como: *outdoor*, *mouse*, *show*, *videogame*, *pit dog*, *trailer*, *pen-drive*, *fastfood*, *playstation*, e outras, ocorrendo empréstimos linguísticos dentro de diferentes áreas.

Segundo Lieberson (1982), a expansão do inglês pelo mundo, como língua comercial depois de 1945, deu-se em virtude, primeiramente, de os países de Língua Inglesa serem os mais importantes mercados internacionais, quando em analogia a muitos outros países. Pelo grau de desintegração existente entre os países da América Latina e a grande interação dos Estados Unidos com esses países, não foi difícil para a Língua Inglesa atingir o domínio em

potencial, visto que, na esfera comercial, o português e o espanhol perderam grande espaço para ela.

A dependência que o Brasil experimentou em relação à Europa, compreendida de 1530 a 1940, foi transferida para os Estados Unidos, durante o século XX, quando estourou a Primeira Guerra Mundial, durante o período de 1914-1918, conforme nos informa Paiva (1996, p. 24):

[...] a primeira guerra mundial foi essencial para a mudança do eixo Brasil-Europa para Brasil-Estados Unidos. A partir de 1921, a dependência com os norte-americanos aumentou com a crise do café, tendo o Brasil que recorrer a constantes empréstimos. A dependência econômica gerou uma dependência cultural.

Pereira (1998) expõe que a legislação brasileira com relação ao ensino de línguas estrangeiras mudou nas últimas décadas. Uma ação governamental, em 1971, complementou a Lei Nacional nº 5.692, reconhecendo a inclusão de uma língua estrangeira moderna no currículo escolar, contanto que a escola tivesse condições de ensiná-la efetivamente. Cunha (1990) assevera que isso significou a restrição do aprendizado de línguas estrangeiras a membros de uma classe social alta e média com recursos para estudar em curso particular de línguas, já que muitas escolas brasileiras não estavam preparadas para oferecer um ensino eficaz da Língua Inglesa. Para Cunha (1990), esta questão mostra um desrespeito aos princípios democráticos inseridos na Constituição Brasileira que garante igual acesso à educação para todas as classes. Ela afirma:

Em um país onde o currículo fundamental é negligenciado, nenhuma outra matéria é colocada 'a título de acréscimo'. Sob governos que não priorizam educação, não há muitos estabelecimentos que tenham "condições para ministrar as línguas estrangeiras com eficiência" (CUNHA, 1990, p. 10).

Nesta perspectiva, Pereira (1998) destaca que essa crítica também se aplica a uma outra lei mais recente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9394, de dezembro de 1996), que substituiu a lei mencionada. A LDB afirma que, no Ensino Fundamental, deve-se ensinar, no mínimo, uma língua estrangeira, que poderá ser escolhida pela comunidade escolar, de acordo com a necessidade da comunidade e o profissional habilitado. Para o ensino médio, ela estabelece que as instituições de ensino têm que oferecer uma língua estrangeira moderna obrigatória e uma língua opcional, de acordo com seus recursos (BRASIL, 1996).

A língua estrangeira moderna mencionada nessa lei é, na prática, o inglês (MOMPEAN, 1997; PEREIRA, 1998) e a opcional, o espanhol, na maioria das instituições.

Em discordância, Bastos (1996) expressa a crença de que a inclusão do espanhol nos currículos escolares ajudaria os alunos brasileiros a conhecerem melhor os países vizinhos, que têm culturas e problemas semelhantes aos seus. O linguista francês Hagège (1999) argumenta que, para os brasileiros, aprender espanhol é mais importante do que aprender inglês, a língua de um povo geograficamente distante. Entretanto, acreditamos que o conhecimento e domínio da Língua Inglesa, na atual conjuntura, seja tão importante para nós brasileiros, como o é para espanhóis, franceses, russos, etc. Ademais, o espanhol pode estar mais distante que a Língua Inglesa, se considerarmos que esta última se encontra presente no cotidiano dos brasileiros, seja na música, nos programas de TV, nos filmes, nas transações comerciais e nos intercâmbios culturais e acadêmicos, num âmbito maior que o espanhol. Porém, não significa que o espanhol deva ser descartado. O ideal é que as duas línguas sejam oferecidas aos alunos, pois a aprendizagem desses dois idiomas lhes possibilitará mais chances na vida profissional.

No final da década de 1990, as autoridades educacionais afirmaram nos PCNs do Ensino Fundamental que “o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis, tendo em vista as condições existentes” (BRASIL, 1998, p. 18). A discussão compreende que:

Somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. 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 a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas (BRASIL, 1998, p. 18).

Em contrapartida, nos PCNs do Ensino Médio, as autoridades sugerem que o ensino de línguas estrangeiras deve se concentrar no desenvolvimento integral da competência comunicativa, uma vez que asseveram que

[...] o estudante precisa possuir um bom domínio da competência gramatical, sociolinguística, a competência discursiva e da competência estratégica. Esses constituem, ao nosso entender, os propósitos maiores do ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio (BRASIL, 1998, p. 30).

Se compararmos os dois textos dos PCNs, teremos a impressão de que estão se referindo ao ensino de língua estrangeira em dois países diferentes. O segundo texto, referente ao Ensino Médio, tem como meta possibilitar o ensino comunicativo de línguas estrangeiras, no qual a competência comunicativa é importante, já o primeiro, concernente ao Ensino

Fundamental, mostra o contrário. Isso demonstra que a competência comunicativa, registrada nos PCNs, é desejada, mas está distante da realidade, haja vista a condição real das escolas: classes superlotadas, tempo de aprendizagem insuficiente, má formação dos professores, material didático escasso etc.

Após dezenove anos da introdução dos PCNs à sociedade, percebe-se que a maior parte dos estudantes ainda continua sem oportunidade de participar de cursos de leitura, nos quais os alunos possam ter acesso ao treinamento estratégico, ensino planejado de vocabulário, instruções sobre como explorar um dicionário bilíngue, textos que contribuam para o seu conhecimento enciclopédico e enriquecimento cultural, enfim, um ensino que possibilite a proficiência da competência comunicativa (SANTOS, 2011).

Santos (2011) também reconhece que uma das funções do Ensino Médio, citada nos PCNs, é o compromisso com a educação para o mundo do trabalho, no qual a Língua Inglesa é de grande relevância. Constata-se, pois, que é “imprescindível incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar de forma que os alunos tenham acesso, no Ensino Médio, àqueles conhecimentos que serão exigidos no mercado de trabalho” (BRASIL, 1999, p. 149). Contudo, desde a apresentação desse documento à sociedade, nota-se que até hoje o ensino de inglês para fins ocupacionais não tem sido realizado em escolas públicas de forma efetiva, e nem em contextos profissionais específicos.

De acordo com Santos e Oliveira (2009), muitos são os obstáculos enfrentados pelos alunos na aquisição efetiva das quatro habilidades comunicativas, tais como: turmas numerosas, falta de recursos físicos adequados e escassez de professores proficientes na língua-alvo com formação adequada, provocando frustrações, ansiedade e questionamentos do corpo docente, além dos problemas já citados.

Diante dessa realidade, na maioria das escolas privadas de Ensino Fundamental e Médio, o ensino de Língua Inglesa se resume à explicação de regras gramaticais, interpretação de textos curtos não complexos e treinamento intensivo para resolução de questões de múltipla escolha, que no máximo trazem resultados medianos nos vestibulares. A realidade das escolas públicas não é diferente. Pesquisas mostram que o ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas é limitado ao ensino básico de estruturas gramaticais, com exercícios de frases curtas e descontextualizadas, treinadas em exercícios de repetição e substituição típica do *método audiolingual*. Entretanto, tanto uma quanto a outra apresentam limitações em relação ao ensino de língua estrangeira. A diferença dos resultados é que um bom número de alunos de escolas particulares podem frequentar um curso de idiomas, e as grandes escolas até cedem espaço dentro da própria instituição para as franquias de Língua Inglesa.

No II Encontro Nacional sobre Políticas de Línguas Estrangeiras, realizado no Rio Grande do Sul, em 2002, professores de Inglês, autoridades educacionais e representantes de associações brasileiras de professores de inglês, a partir das discussões e reflexões, puderam inferir que as escolas brasileiras não conseguiram ainda garantir a aprendizagem de línguas de forma efetiva, sendo esta desfrutada apenas por pessoas que podem pagar um curso particular, contrariando, assim, o que determina a constituição brasileira em vigor. Entretanto, nem sempre os cursos particulares têm boa qualidade, tampouco são eficazes no ensino de línguas.

Atualmente o ensino de Língua Inglesa no Brasil é oferecido em contextos diversos: universidades, faculdades, escolas públicas e particulares de ensino fundamental e médio, escolas de idiomas e internet. Teóricos como Paiva (2010) e Pereira (1998) revelam que essa infiltração da Língua Inglesa em determinados contextos reflete a evidência do imperialismo cultural norte-americano presente no Brasil e em outros países de periferia. Paiva (2010) vê este fenômeno como resultado da presença hegemônica dos Estados Unidos no mundo e da sua independência econômica. A autora diz que:

O terceiro mundo não está mais sendo dominado essencialmente pela força armada, mas pela língua, matéria-prima do imperialismo cultural causado pela dependência econômica. A língua circula entre nós como uma mercadoria de alta cotação no mercado. A importação de palavras estrangeiras atende muito mais a uma necessidade simbólica de identificação de grande poder político e econômico do que a necessidade de nomear novos conceitos e objetos (PAIVA, 2010, p. 26-27).

Na opinião de Paiva (2010), não compete ao linguista sugerir ao governo medidas restritivas, pois o problema linguístico é apenas um reflexo da dependência econômica, política e cultural. Esse argumento é interessante, mas pode ser contestado, se levarmos em conta que o inglês tem hoje um âmbito de infiltração que não condiz muito com uma relação imperialista evocada por Paiva. Tomemos o caso da Europa, por exemplo, onde o inglês é utilizado nos cursos de pós-graduação em universidades como Coimbra, Berlim e praticamente de todas as capitais. O idioma é quase *língua franca* entre o mundo acadêmico em todos os países, incluindo Rússia, China, Japão e até o Oriente Médio – onde o *American way of life* é sumariamente rejeitado pela propaganda islâmica.

De qualquer forma, diante dessa realidade globalizada, aprender inglês, no Brasil, é o sonho de uma multidão de brasileiros, como diz o Jornal de Casa (1986 *apud* PAIVA, 2010, p. 19):

Aprender a Língua Inglesa hoje é tão importante como aprender uma profissão. Esse idioma tornou-se tão necessário para a vida atual que, para conseguirmos aprimorar

qualquer atividade profissional, seja no campo da medicina, da eletrônica, física, etc., temos de saber falar o inglês. Ontem o latim era obrigatório, em todas as escolas e, como língua universal, tornou-se o símbolo da cultura. Hoje, o “inglês” tornou-se o mais importante e essencial idioma do século.

Em virtude de tudo o que foi mencionado, é fundamental destacar que os estudos sobre a Língua Inglesa, referenciados por diferentes estudiosos, inclusive com opiniões divergentes, revela-nos mais do que nunca o reconhecimento da sua importância no contexto contemporâneo. Diante de um mundo globalizado, no qual o inglês se tornou a principal ferramenta comunicativa, é imprescindível que os cursos de formação de professores despertem para esta realidade e promovam uma nova postura em relação ao idioma e às diversas formas de adquiri-lo com a devida competência verbal que o mundo atual reclama, como um dos requisitos para um pleno avanço no desenvolvimento de uma cidadania também globalizada.

Sendo assim, veremos a seguir a contribuição das teorias e métodos no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, bem como sua importância na formação do professor de LE, pois os conhecimentos teóricos que o professor possui são de suma importância, tanto para a construção de um método que seja o melhor para seu contexto, quanto para sua prática pedagógica consciente e fundamentada, pois o fator mais básico de qualquer escolha de métodos, é exatamente o entendimento que o professor tem da sua prática pedagógica.

Em síntese, para resistir, tomar decisões e fazer escolhas, o professor precisa ter um repertório de leituras feitas com um olhar crítico. Sem conhecimentos, sem reflexões, o professor terá dificuldades para tomar decisões pedagógicas embasadas em princípios teóricos coerentes. Nesse caso, é essencial que o professor de inglês estude o maior número possível de teorias para melhor embasar sua prática pedagógica em sala de aula. A seguir, veremos as principais teorias de Aquisição de Línguas.

2.2 Teorias de Ensino e Aprendizagem de Línguas

A construção do conhecimento do aluno perpassa pelas decisões didático-pedagógicas do professor aliadas aos seus conhecimentos teóricos. Portanto, a prática do professor não pode ser fundamentada apenas no empirismo, mas também em teorias que os torna mais consciente e preparado para atuar de forma eficiente na sala de aula.

Desse modo, as teorias de ensino de línguas são preponderantes e proporcionam

subsídios teóricos indispensáveis à compreensão de abordagens usadas no ensino de línguas, as quais contribuem para o enriquecimento da prática pedagógica do professor.

Sobre isso, Jack Richards (1996, p. 3) enfatiza que

a medida que os professores desenvolvem suas habilidades, sua conscientização e seus conhecimentos, eles passam de um nível que foi chamado de racionalidade técnica [...], no qual o foco reside no domínio de habilidades e de técnicas básicas de ensino (i.e., competência de sala de aula), para um nível que foi chamado de *reflexão crítica*, no qual o ensino é guiado pela filosofia de ensino e pela teoria pessoal do professor e constantemente renovado pela reflexão crítica e pela autoavaliação.

Sendo assim, é imprescindível que o professor de Língua Inglesa atende-se para a necessidade de atualizar seus conhecimentos, por meio de leituras críticas e reflexivas, que com certeza o possibilitará adquirir novos conhecimentos sobre teorias, conceitos e técnicas de ensino, os quais o levarão a construir suas próprias teorias (abordagens) de ensino e se autoavaliar.

Sabemos que inúmeras são as teorias de línguas que poderiam ser pautadas neste capítulo, porém, nosso interesse se volta à aprendizagem de línguas. Abordaremos, neste estudo, algumas teorias essenciais para o ensino de inglês, tais como: behaviorista, inatista, cognitiva e sociointeracionista, destacando as principais características de cada uma, relacionando-as ao ensino e aprendizagem de línguas.

2.2.1 Teoria Behaviorista

O *behaviorismo* decorre do termo inglês “*behavior*” que significa “comportamento”, assim, para dar nome à tendência teórica do comportamento usou-se “Behaviorismo”, também conhecido por Teoria Comportamental.

Na concepção de Ernest Hilgard, “o comportamento acontece em cadeias causais, associativas; todo aprendizado é, portanto, caracterizado como aprendizado associativo, ou como formação de hábitos, provocado pela associação repetida de um estímulo a uma resposta” (HILGARD *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 28).

Este método surgiu nos Estados Unidos com o americano John B. Watson. Para esse autor, a consciência não é levada em consideração, visto que “as ações humanas podem ser compreendidas por meio do comportamento concreto, finalmente observado e estudado” (OLIVEIRA, 2014, p. 28). Nesse sentido, o *behaviorismo* pode ser denominado como filosofia da ciência do comportamento, e muitos são os pontos de vista apresentadas pelos

estudiosos nessa área. O mais conhecido pelos professores de inglês é o Burrhus Frederic Skinner, devido a sua contribuição ao elaborar o método audiolingual, um dos mais comentados dentre os métodos de ensino de língua da história, sobre o qual discorreremos mais adiante.

De acordo com o pensamento de Skinner, “as causas do comportamento de uma pessoa se encontram fora dela e podem ser observadas de maneira objetiva” (*apud* OLIVEIRA, 2014, p. 28). Na concepção skinneriana, a aprendizagem ocorre por meio de condicionamento entre estímulo e resposta, com possibilidades de repetir diversas vezes. Logo, o professor necessita utilizar reforços positivos para obter a aprendizagem, como por exemplo os elogios feitos aos alunos após seus acertos.

É interessante compreender que o reforço negativo também pode trazer seus benefícios no que tange à prevenção ou eliminação de uma consequência indesejável. “Esse tipo de reforçamento ocorre quando a probabilidade de uma resposta ocorrer novamente aumenta como função de algo que foi retirado de uma situação. Em outras palavras, o reforço negativo é parecido com o alívio” (LEFRANÇOIS, 2009 *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 29).

Nessa perspectiva, a quantidade e a qualidade de língua ouvida pela criança e a firmeza do *feedback* por ela recebido são aspectos essenciais na definição do comportamento verbal. De acordo com os behavioristas, a imitação e a prática foram os primeiros processos realizados na aquisição da linguagem.

Nas palavras de Lightbown e Spada (1993, p. 10), a repetição é feita “palavra por palavra” e reproduz “todo o discurso de outra pessoa ou apenas parte dele”. A prática, por sua vez, é definida pelas autoras como “a manipulação repetida da forma”.

Na concepção de qualquer habilidade, a formação de hábitos, ou seja, a produção de vários encontros do par estímulo-resposta que é reforçada pelo *feedback*, pode ser empregada ao aprendizado de línguas se imaginarmos que tais acontecimentos de comunicação exigem respostas. Mitchell e Myles (2004) exemplificam esse aspecto ao dizerem que a situação de ser apresentado a uma pessoa, exige o conhecimento de alguma saudação na língua estrangeira e que o *feedback* positivo pode acontecer pela compreensão da saudação usada por aquele que a recebeu.

Sob esta visão, no ensino de língua estrangeira, a abordagem behaviorista trouxe duas implicações fundamentais: a primeira seria a de que a prática levaria à perfeição; o aprendizado realizaria sempre que houvesse a imitação e a repetição constante da mesma estrutura. A segunda refere-se aos professores, ao dizer que os mesmos necessitam conduzir o

ensino para estruturas mais difíceis ou que apresentam distinções da língua materna para a língua estrangeira dos aprendizes como podemos observar ao usar o verbo *to be* em perguntas sobre idade. Em inglês usamos “*I am fifteen*” enquanto que em português “Eu tenho 15”. Apesar de usarmos o verbo *to be* (ser, estar) em inglês, em português traduz-se “tenho”.

Segundo Oliveira (2014), no século XIX e meados do século XX, os behavioristas preocupavam em deter seus estudos aos comportamentos observáveis que se refletiam ao empirismo dominante nas ciências desses períodos. Todavia, dessa psicologia comportamental, omite-se o estudo da consciência e a da introspecção, baseando-se apenas nos dados fisiológicos observáveis.

Deste modo, o professor que adota essa concepção de aprendizagem é visto como detentor do conhecimento, o qual vê seus alunos como indivíduos com as mentes vazias que serão moldadas por ele, que ensinará os alunos a fazerem o que ele quiser. Sob esse ponto de vista, os alunos são vistos como sujeitos passivos e não como construtores do seu próprio conhecimento.

A perspectiva behaviorista foi enfraquecida em 1959, por Chomsky, que publicou severas críticas à obra de Skinner. Para Chomsky, as crianças não só internalizam e reproduzem frases, mas, sim, constroem novas frases e terminam por produzir um discurso que jamais tinham ouvido. Ademais, o autor argumenta que a criança aprende um conjunto de normas e não uma série de palavras, ao exemplificar que é comum observar crianças nativas do inglês errando o passado dos verbos irregulares ao dizerem frases como: “*I goed to school*” ou “*He dranked water*”. Isto mostra que as crianças internalizam a regra da formação do passado regular que possuem sua terminação com “ed”, generalizando, assim, para todos os verbos. Dessa forma, podemos perceber que elas são ainda incapazes de compreender que o passado dos verbos irregulares se faz de outra maneira.

Ao tecer suas críticas, Chomsky defende que o ser humano nasce predisposto ao aprendizado da língua, ou seja, com uma faculdade inata que o favorece aprender uma língua logo que esteja em contato com ela. A seguir, as ideias inatistas de Chomsky serão apresentadas.

2.2.2 Teoria Inatista

Para Noam Chomsky, a concepção inatista estabelece princípios através dos quais a mente adquire conhecimento de forma inata. “O ser humano nasce provido de uma gramática genérica, ou seja, com uma estrutura linguística genérica, base para a apreensão das estruturas

específicas de cada língua” (LUFT, 1985, p. 58).

De acordo com Chomsky (1971 *apud* LUFT 1985), o ser humano nasce pré-disposto ao aprendizado da língua, ou seja, existe uma personalidade inata que possibilita as crianças aprender sua língua nativa quando exposta a elas. A partir de um discurso, as crianças são capazes de decodificar padrões e incorporá-los por inferência a outras situações de comunicação (MITCHELL; MYLES, 2004).

A linguagem, nesta perspectiva, surge como aptidão própria do ser humano, na qual repousa sobre uma estrutura inata, ativada pelo meio social num processo que é o da aquisição da linguagem. Chomsky, o precursor desta teoria, rejeitou a teoria behaviorista, tecendo várias críticas na sua maneira de expor a aquisição da linguagem. O autor produz o conceito de Gramática Universal (GU) e vinculou-o na tentativa de caracterizar a pré-programação linguística que existe no cérebro humano, que propicia a aquisição de língua pelos falantes de uma comunidade linguística.

Chomsky (1971, p. 115-116 *apud* LUFT, 1985, p. 60) salienta que uma criança que adquire a língua, sabe evidentemente muito mais sobre aquilo que já aprendeu. O seu conhecimento da língua, de acordo com a gramática, não é de forma alguma uma “generalização indutiva” a partir desses dados.

Na fase da “aquisição de linguagem”, as crianças constroem frases inéditas nunca ouvidas, com uma criatividade admirável, que as possibilita o manejo de normas que “sabem”, para criar frases que não lhe ensinaram. Isso só pode ser explicado por meio do sistema inato da criança.

De acordo com a concepção de Chomsky (1970, p. 86-87 *apud* LUFT, 1985, p. 82), “aprender língua é evolução natural como crescer, seu desenvolvimento é fruto de um programa inato preestabelecido, natural e espontâneo”.

Esse autor acrescenta que aprender uma língua não é complicado; é um acontecimento natural, da natureza do ser linguístico, que é o homem num processo espontâneo, automático e inevitável. Se a criança estiver inserida num ambiente falante, certamente a linguagem se desenvolverá espontaneamente, de maneira altamente específica de comportamento de generalização, e uma relativa dependência da história maturacional da criança.

Chomsky (1971, p. 35 *apud* LUFT, 1985, p. 64) atenta-se para mais uma ideia sobre a língua e sua aquisição, a do processo de extração das regras subjacentes aos atos da fala. Embora a criança fique exposta a uma linguagem irregular, promovida pelo adulto, com uma série de frases incompletas, hesitações, trechos truncados, transgressões de regras; ainda

assim, a criança consegue extrair as normas corretas das frases nominais. É provável que tendo uma predominância quantitativa das frases normais, a criança não consideraria essas irregularidades. Ademais, poderíamos reconhecer na criança a capacidade de discernir entre regular e irregular, e assim escolher as frases bem estruturadas como modelo de aplicação correta das regras.

Diante de tais acontecimentos, compreende-se que o professor precisa considerar e valorizar a habilidade criadora da criança, enriquecendo sua capacidade intelectual de forma que aumente o seu desenvolvimento. Afinal, a capacidade natural de cada um é que vai demarcar o limite de aprendizagem.

Percebe-se que os estudos realizados sobre a aquisição de língua, sobre a concepção inatista, estão geralmente vinculados aos aprendizes de nível avançado e com grande conhecimento de gramática. Além disso, os pesquisadores dessa perspectiva preocupam-se mais com o uso da segunda língua e a possibilidade de os aprendizes de LE serem semelhantes aos nativos quanto o uso da língua. Lightbown e Spada (1993) salientam que essa pesquisa abrange sentença gramatical, centralizando-se mais no que o docente conhece acerca da língua do que no uso que faz dela.

Nesse sentido, podemos perceber que as investigações linguísticas ligadas ao conceito de Gramática Universal (GU), acreditam que essa gramática está retida em uma área da mente que está escondida dos outros aspectos cognitivos. O interesse primordial é moldar a natureza do sistema linguístico obtido e não a maneira como se realiza o aprendizado. Sendo assim, é fundamental uma nova concepção que explana tanto a natureza do conhecimento linguístico quanto seu desenvolvimento por meio de princípios cognitivos gerais.

Na próxima seção, apresentaremos o estudo da língua sobre a perspectiva cognitivista.

2.2.3 Teoria Cognitivista

O *cognitívismo* surgiu com Donald Hebb, que se afastou das tradicionais teorias de estímulo-resposta e se preocupou “prioritariamente com eventos neurológicos internos, poucos dos quais estão longe de ser tão objetivos quanto estímulos e respostas” (LEFRANÇOIS, 2009, p. 193 *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 31).

Na concepção de Hebb, três elementos são fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem: o planejamento para selecionar prováveis respostas a um estímulo; a atenção acerca da escolha entre *inputs*; e a motivação, que é concebida por Lefrançois (2009, p. 192

apud OLIVEIRA, 2014, p. 31) “em termos de ativação de um indivíduo e refletida em mensurações fisiológicas como ritmo cardíaco e respiratório e atividades de ondas cerebrais”. Tais elementos estão vinculados aos processos cognitivos de resoluções de problemas, de pensamento e de imaginação, os quais atraem a atenção da psicologia de *Gestalt*, que é “a percepção das relações entre os elementos de uma situação-problema”, o que implica na “solução de um problema pela percepção das relações entre todos os elementos da situação” (LEFRANÇOIS, 2009, p. 205 *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 31).

Conforme Lightbown e Spada (1993), as ciências cognitivas retratam uma área interdisciplinar que se dedica não apenas aos estudos vinculados à língua, mas da mente humana como um todo. Assim, cientistas computacionais, psicólogos, linguísticas e filósofos cooperaram com o advento e desenvolvimento desta concepção, além de compartilharem a ideia de que a mente pode ser metaforicamente comparada a um computador.

Ellis (1997) revela que a teoria cognitiva iniciou seus estudos na linguística, na década de 1970. Vários teóricos dessa área se interessaram em desvendar a relação entre a mente e a linguagem, porém não se ocuparam em explicar os modelos linguísticos por meio das características estruturais internas específicas da língua. Entretanto, trilharam por caminhos que proporcionam analisar a semelhança entre as estruturas linguísticas e os princípios e mecanismos cognitivos não específicos da língua.

Nesta perspectiva, podemos destacar quatro características fundamentais que orientam os estudos cognitivos sobre mente e linguagem: 1) a mente é investigada através das teorias computacionais e representacionais; 2) existe uma forte rejeição a abordagem behaviorista; 3) há inúmeras fontes de evidências empíricas para as pesquisas; e 4) o significado linguístico é vinculado às características mentais, e não às coisas do mundo ou aos usos comuns que fazemos da língua.

A mente, quando investigada através das teorias computacionais e representacionais, é vista como um sistema que possui capacidade de realizar representações de mundo. Tal analogia é discutida por Searle (1987, p. 70), ao dizer

como conseguimos projetar computadores que obedecem as regras quando processam informações, e como os seres humanos parecem também seguir regras quando pensam, existe certa unanimidade em relação ao fato de o cérebro e o computador funcionarem de maneira semelhante, se não igual.¹⁵

¹⁵ Tradução livre do trecho: Because we can design computers that follows rules when they process information, and because apparently human beings also follow rules when they think, then [some argue that] there is so unitary sense in which the brain and the computer are functioning in a similar – and indeed maybe the same-fashion (SEARLE, 1987, p. 70).

Entretanto, há contradições em relação a essa afirmação, pois em inúmeros momentos os seres humanos valem-se do computador na intenção de aliviar a mente de atividades que exigem severos procedimentos.

Chomsky teceu diversas críticas a abordagem behaviorista proposta por Skinner, ao dizer que o comportamento linguístico não se vincula a estímulos do ambiente, mas que a aquisição da linguagem está ligada aos estados mentais. Daddesio (1995, p. 80) constata que

ao longo do processo de rejeição das premissas do behaviorismo, os psicólogos cognitivos argumentaram que o organismo somente responde depois que o estímulo tenha sido processado por uma série de processos cognitivos adequados. Segundo esses profissionais ao focar nos estímulos e nas respostas, o behaviorista está se preocupando com as partes menos interessantes de todo o processo.¹⁶

Ao retratarmos sobre as fontes de evidências para pesquisa, observamos que a pesquisa cognitivista teve sua origem no empirismo. Neste sentido, as fontes que os estudiosos da linguagem podem buscar, estão associadas às suposições de falantes nativos, modelos de aquisição da língua materna, pesquisa psicológica regida por meio da construção e da compreensão do discurso, bem como a análise da ausência de linguagem congênita e a observação das peculiaridades neurológicas da linguagem utilizadas por adultos em perfeitas condições de saúde (SEARLE, 2000).

Daddesio (1995, p. 80) enfatiza que:

A premissa da abordagem cognitiva é que o aparato mental básico que precisa ser postulado de forma a explicar todo o comportamento que ocorre entre a percepção a linguagem é posto por um conjunto de representações mentais do mundo e uma série de transformações que podem ser aplicadas a essas representações.¹⁷

Outra concepção muito utilizada nos estudos de línguas é a teoria sociointeracionista, que surgiu com os estudos de Vygotsky (1998), que tem como foco principal enfatizar a interação social entre os sujeitos e o mundo com o qual ele interage. A seguir, discutiremos sobre essa abordagem sociointeracionista.

¹⁶ Tradução livre do trecho: In dismissing the premises of behaviorism cognitive psychologists contend that organisms only respond after stimuli have been processed by an appropriate series of cognitive processes. In focusing on stimuli and responses, the behaviorist, they would argue, is concerned with the least interesting parts of this sequence (DADDESIO, 1995, p. 80).

¹⁷ Tradução livre do trecho: The central assumption of cognitive approach is that the basic mental apparatus that needs to be postulated in order to account for all behavior from perception to language is composed of an appropriate set of mental representations of the world and a series of transformations that can be applied to those representations (DADDESIO, 1995, p. 80).

2.2.4 Teoria Sociointeracionista

O *sociointeracionismo* surgiu com os estudos do psicólogo russo Lev Semynovytch Vygotsky¹⁸, inspirado no materialismo dialético, cuja teoria tem como característica essencial a interação entre os indivíduos, que se desenvolvem em diferentes contextos sociais; isto é; uma teoria da aprendizagem, a qual interaciona e, ao mesmo tempo, socializa o indivíduo.

Vygotsky (1998) ressalta o papel das forças culturais, sociais e históricas - portanto, forças externas ao indivíduo - no processo de aprendizagem. A interação social impulsiona o desenvolvimento cognitivo do indivíduo e possui papel preponderante, pois “a função primordial da fala, tanto nas crianças quanto nos adultos, é a comunicação, o contato social” (p. 23). Assim entendemos que uma pessoa vivencia experiências de aprendizagem desde o momento em que nasce. Entretanto, o processo de aprendizagem é algo sujeito às mudanças devido a diversos fatores, como condições sociais, históricas e culturais específicas como a linguagem.

Na visão de Vygotsky (2007), as vivências em sociedade e as interações linguísticas, são fundamentais para a transformação do homem em ser cognoscente, capaz de adquirir conhecimento. Nesta perspectiva, é pela aprendizagem e nas interações com os outros, que o sujeito constrói os seus conhecimentos, que lhe permitem o desenvolvimento mental. Aos poucos, o indivíduo aproxima-se da experiência social, histórica e cultural; e, ao mesmo tempo, em que internaliza tais experiências, as transforma, as reelabora e intervém no seu meio.

A partir do que foi mencionado, o professor de Língua Inglesa precisa entender do seu importante papel de mediador na construção e desenvolvimento da aquisição dessa língua, é preciso instigar, motivar e despertar no aluno o desejo do conhecimento desse idioma. Para isso, Scarcella e Oxford (1992, p. 29) destacam que o “*input* (entrada de dados), *output* (saída dos dados) e a interação são elementos necessários que constituem o imediato contexto linguístico, no qual a língua se desenvolve”.¹⁹

É importante enfatizar que os mecanismos inatos não funcionam sozinhos. Se isso fosse possível, os alunos poderiam aprender inglês independentemente, sem interagir com

¹⁸ L. S. Vygotsky nasceu em 1896 na cidade de Moscou e viveu intensamente o período revolucionário da União Soviética. Sua obra foi praticamente ignorada por mais de quatro décadas por linguistas, psicólogos, filósofos americanos e europeus. A. R. Luria foi um dos principais responsáveis pela divulgação e pesquisa da obra de Vygotsky. Grande parte da neuropsicologia de Luria foi dedicada a encontrar as bases cerebrais das ideias vygotksyanas (VYGOYSKY, 1998).

¹⁹ [...] input, output, and interaction. Together, these elements constitute the immediate linguistic context in which language develops (SCARCELLA; OXFORD, 1992, p. 29).

outras pessoas, pois, segundo Vygotsky (1998), o homem não se constrói com a ausência do outro. Só através da interação com o outro é que construiremos nosso conhecimento, nossas experiências. Portanto, somos um pouco do outro. As experiências prévias e em curso fornecem dados para os mecanismos inatos. Estas experiências ajudam os alunos a entender seu *input* linguístico e contatos comunicativos. Para Scarcella e Oxford (1992, p. 29-30),

[...] o contexto da aprendizagem de língua, consiste das centenas de interações orientadas que se constituem na vida diária. [...] mas o que mais facilita a aprendizagem de uma segunda língua, não é nem fornecer aos aprendizes com *input* (a língua que os aprendizes leem e ouvem), nem encorajar os aprendizes ao *output* (da língua falada e escrita que os mesmos produzem). Mas o que melhor ajuda o ensino de uma língua é a combinação de vários tipos de auxílios linguísticos, os quais encorajam os aprendizes a enriquecerem suas habilidades linguísticas justamente quando eles necessitarem.²⁰

No entanto, isso acontece no contexto da promoção da interação, a qual facilita o desenvolvimento da linguagem, ajudando precisamente os alunos quando eles requerem assistência do professor ou de um colega de classe.

Diante dessas proposições, o professor precisa compreender sua relevante missão no processo ensino-aprendizagem dessa língua, tendo o cuidado para não bloquear o filtro afetivo do aprendiz na hora do *input*, pois o bloqueio do filtro pode impedir o *output* da aprendizagem, gerando frustrações ao discente. Para que isso não ocorra, o professor utilizará de sua criatividade, motivação e aulas interativas entre professor-aluno, aluno-aluno, procedimentos estes fundamentais que desenvolverão a compreensão e produção da oralidade em Língua Inglesa, de forma mais ampla e efetiva.

O principal instrumento de intermediação do conhecimento entre os homens são os signos, especialmente os signos linguísticos. Sendo assim, a linguagem é o mais importante sistema de signos. A linguagem, as atividades de fala, de escrita e de leitura são altamente significativas. Estes processos, segundo Vygotsky (1998), são em si objeto de conhecimento, e também são sistemas simbólicos que têm um papel mediador na relação entre sujeito e objeto do conhecimento.

Os sistemas simbólicos sem dúvida são artifícios culturais que possibilitam a ampliação da capacidade humana de construção de ideias, memórias e de comunicação.

²⁰ Tradução livre do trecho: [...] the context of language learning, consisting of the hundreds of goal-oriented interactions and constitute everyday life. This consideration allows us to put forth a new view of language teaching. [...] what most facilitates second language instruction is neither learners with input (the language that learners read and hear) nor encouraging learner, output (the spoken and written language that learners produce). Rather, what best aids language instruction is a combination of various types of language assistance. This assistance encourages learners to stretch their linguistic abilities just when they need to do so (SCARCELLA; OXFORD, 1992, p. 29-30).

Assim, o objeto e a palavra bússola não têm sentido em si e só tem sentido sociocultural que o sujeito lhes atribui, como útil ou inútil, valioso ou não, entre outros significados.

De acordo com Vygotsky (2007), os signos são denominados de “instrumentos psicológicos” e orientados para o próprio sujeito. Eles são ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos, enquanto que as ações concretas têm como auxiliares os instrumentos.

Podemos ressaltar que o mesmo aconteceria com a criança, o seu desenvolvimento cultural ocorreria primeiro em nível social e mais tarde em nível individual. Este processo implica na utilização de signos, que conduzem a uma evolução, por meio de uma série de transformação qualitativa na consciência da criança. Assim, a consciência da criança retrata a sua interação entre seres humanos. Em decorrência disso, sua unidade de análise é a interação social, sendo esta o veículo fundamental para a transmissão dinâmica do conhecimento social, histórico e culturalmente construído.

O processo de intercâmbio entre duas ou mais pessoas que tenham participação ativa, independente do seu nível de conhecimento individual, mesmo em termos qualitativos, é resultado da interação social.

Vygotsky (2007, p. 80) percebeu a determinação histórica da consciência e do intelecto humano, por acreditar num processo de aprendizagem de línguas não linear. Segundo o autor:

O desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformações qualitativa de uma forma em outra, embricamentos de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.

Esse teórico revela que “o êxito no aprendizado de uma língua estrangeira, depende de certo grau de maturidade na língua materna. A criança já pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria” (1998, p. 137). Sendo assim, é preciso fornecer às crianças e aos aprendizes em geral, atividades com um excelente nível de dificuldade, ou melhor, atividades que não sejam nem difíceis demais, nem fáceis demais, pois se forem difíceis, os aprendizes podem sentir desafiados e se forem muito fáceis, não se sentem desafiados. Isto é, no primeiro caso, eles podem sentir frustrados, no segundo, desmotivados e desinteressados. Segundo Vygotsky (1998, p. 81):

[...] não se pode ensinar uma criança de um ano de idade a ler, ou uma criança de três anos a escrever. Desse modo, a análise de aprendizagem reduz-se à determinação do nível de desenvolvimento que várias funções devem atingir para

que a aprendizagem se torne possível. Quando a memória da criança já progrediu o suficiente para capacitá-la a memorizar o alfabeto, quando sua atenção pode fixar-se numa tarefa maçante, quando o seu pensamento já amadureceu a ponto de permiti-lhe entender a conexão entre signos e som, então se pode começar a ensinar a criança a escrever.

Nesse caso, o autor nos alerta do cuidado que devemos ter com o desafio colocado à criança (e aos aprendizes em geral), envolvendo tarefas não muito fáceis, pois pode fazer com que ela não construa novos conhecimentos. Por outro lado, também é necessário ter o cuidado para não desafiar exageradamente a criança, pois “qualquer aprendizado exige certo grau de maturidade de determinadas funções”:

Partindo desse pressuposto, o autor assevera que a aprendizagem acontece também na Zona de Desenvolvimento Proximal, indicada pela “discrepância entre a idade mental real de uma criança e pelo nível que ela atinge ao resolver problemas com o auxílio de outra pessoa” (VYGOTSKY, 1995, p. 89). A seguir, discutiremos sobre esse conceito tão importante para o ensino-aprendizagem de línguas.

2.2.4.1 Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

A teoria sociointeracionista tem como foco a intenção do princípio à aprendizagem. Segundo essa teoria, a aprendizagem aparece em contexto histórico, social e cultural e resulta da compreensão do homem quanto a um indivíduo, que obtém sua formação em contato com a sociedade. Para Vygotsky (1998), a formação ocorre por uma relação dialética entre o sujeito e a sociedade ao seu redor, pois o homem modifica o ambiente, e o ambiente, conseqüentemente, o modifica.

A mediação é outro conceito ligado à teoria de Vygotsky (2007), pois toda a relação do indivíduo com o mundo ocorre por meio de instrumentos técnicos e pela linguagem que traz consigo; bem como por conceitos culturais consolidados a que pertence esse indivíduo. Todo o aprendizado é mediado e o papel do professor é extremamente importante. Para esse estudioso, o primeiro contato de uma criança com novas informações e atividades acontece com a participação de um adulto, no qual ele, de forma interativa, ajuda a criança a adquirir conhecimentos para a vida. Esse conceito de assistência de Vygotsky é chamado de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), o qual define como:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da seleção independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

Segundo o autor, há dois níveis de desenvolvimento entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. O primeiro nível é chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança, já completamente desenvolvidas, que são resultados de habilidades e conhecimentos adquiridos pela criança de forma independente. O segundo nível é chamado de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que ocorre no intervalo entre o conhecimento real e o potencial, ou seja, é a distância existente entre o que o sujeito já sabe e aquilo que ele tem potencialidade de aprender, “através da solução de problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

De acordo com Vygotsky (2007), a Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. O autor evidencia que a Zona de Desenvolvimento Proximal de uma criança será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, o que uma criança consegue fazer hoje com a ajuda de alguém, certamente, mais tarde, conseguirá fazer sozinha.

Neste contexto, Scarcella e Oxford (1992) revelam que o conceito de assistência de Vygotsky, até recentemente, era pouco conhecido nos Estados Unidos, e tem estado certamente ausente de todos os maiores modelos de instrução de segunda língua ou língua estrangeira, discutida na literatura. Somente recentemente os especialistas começaram a citar Vygotsky como um importante teórico, cujo trabalho atinge potencialmente as práticas instrucionais na sala de aula de língua.

As ideias de Vygotsky têm contribuído para o ensino de língua. Seu conceito de ZDP sugere que a aprendizagem de língua ocorre quando a produção é alcançada através da requerida assistência de habilidades nos pontos da Zona de Desenvolvimento Proximal do aprendiz. De acordo com Scarcella e Oxford (1992), essa Zona é provavelmente diferente para vários estudantes em qualquer aula dada, visto que é baseada em muitas características individuais dos aprendizes. Essas especificidades são, às vezes, muito maiores, referindo-se tanto as origens culturais, quanto as personalidades individuais. Tais diferenças influenciam diretamente a Zona de Desenvolvimento Proximal vygotskyana de qualquer aprendiz particular. Portanto, reitera-se que os estudantes são indivíduos altamente distintos, até mesmo dentro do mesmo contexto da sala de aula e, em muitos casos, eles precisam de tipos diferentes de assistência do professor, a fim de realizar mais efetivamente as tarefas. Em outras palavras, não devemos nos preocupar apenas com as semelhanças entre nossos alunos, mas com as diferenças entre eles, isso se nós, enquanto professores, quisermos fornecer ao

nosso aluno a mais útil ajuda no processo de desenvolvimento da linguagem. Contudo, a quantidade e tipo de ajuda que é requerida variam. A assistência pode ser de uma ampla variedade – estímulo, informação, estratégias de aprendizagem, itens de léxicos específicos, estruturas gramaticais e direção de atenção. Diante de ampla variedade de assistência, percebe-se que o professor apresenta um papel importante na concepção sociointeracionista, não de mero “transmissor de conhecimentos”, mas sim de mediador.

Nesta abordagem sociointeracionista, o professor tem papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, além de ser o grande responsável por sistematizar os conhecimentos, pois é figura essencial do saber, em decorrência de representar um elo intermediário entre o aluno e o conhecimento disponível no ambiente.

Ao relacionar a teoria de Vygotsky com a prática em sala de aula, compreende-se que o conceito de ZDP do autor confirma a necessidade de se repensar o papel do professor, bem como a importância da interação desse docente na construção do processo ensino aprendizagem de línguas, no que concerne à compreensão e produção da oralidade em Língua Inglesa.

Na visão sociointeracionista, a língua é vista como um produto de atividade social, determinado cultural e historicamente, por meio da interação dos sujeitos com outros membros de sua comunidade. Ela não é uma forma de comportamento, nem tampouco uma faculdade inata que capacita os aprendizes a adquirir somente a competência linguística. Entende-se que o homem é visto pelo sociointeracionismo como sujeito aprendiz em todos os aspectos, inclusive no seio da sociedade, no qual uns aprendem com os outros.

Nesse sentido, Vygotsky (2007) defendia que uma pessoa não só precisava agir, como também interagir. É por meio da interação que construímos conhecimentos e damos significado a tudo que existe ao nosso redor. Cada um de nós construímos nossa própria história e experiência de vida de forma diferente, pois armazenamos dentro de nós experiências advindas de várias pessoas (pais, irmãos, professores, colegas de classe etc.), que vão nos transformando, enriquecendo nossos conhecimentos a ponto de nos tornarmos pessoas diferentes uma das outras. Além disso, nessa troca encontramos a relevância da interação.

Para esse teórico, todo o processo de desenvolvimento ocorre em dois planos: social e individual. O homem se produz na e pela linguagem, ou seja, via interação com outros sujeitos. Interagimos, nos relacionamos e, a partir de então, estamos sempre nos aperfeiçoando.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky nos orienta, como professores, a trabalhar com o potencial de nossos alunos, promovendo-lhes os

conhecimentos e o desenvolvimento cognitivo através da mediação, interação e desempenho assistido.

Para evoluir o ensino de línguas, Almeida Filho (2013, p. 22) ressalta que:

Para produzir impacto (perceptível), mudanças (profundas) e inovações (sustentadas) não são suficientes alterações apenas no material didático, mobiliário, nas verbalizações desejáveis pelas instituições, nas técnicas renovadas e nos atraentes recursos audiovisuais; sendo cruciais novas compreensões vivenciadas da abordagem de aprender dos alunos e da abordagem de ensinar dos professores.

Nessa perspectiva, não basta suficientemente aplicar uma atividade ao aluno só para preencher uma determinada lacuna da aula de Língua Inglesa, precisamos entender como os nossos alunos interagem para que eles consigam construir seus conhecimentos, principalmente na compreensão e produção da oralidade em Língua Inglesa. É fundamental que o professor leve em consideração os diferentes repertórios culturais e empíricos trazidos por cada um de seus alunos, respeitando e conhecendo suas capacidades individuais dos filtros afetivos, as atitudes, motivações, bloqueios, grande identificação, tolerância com a cultura alvo, capacidade de correr risco e níveis de ansiedade de cada aprendiz, a fim de alcancem de forma eficaz o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Baseados nessas teorias, identificamos como os conceitos de interação, motivação, afetividade e mediação são relevantes para o desenvolvimento pessoal de um indivíduo no processo de aquisição e aprendizagem de línguas.

No Brasil, nós não temos um ambiente de fala natural da LE. É necessário criarmos situações de falas artificiais no decorrer das atividades de sala. Para isso, o professor se apoia em abordagens e métodos, consciente ou inconscientemente, para desenvolver suas aulas de línguas. A seguir, apresentaremos os principais métodos e abordagens que estão relacionados com o estudo da oralidade em Língua Inglesa.

CAPÍTULO 3

OS MÉTODOS E AS ABORDAGENS DO ENSINO DE LÍNGUAS: PROCEDIMENTOS QUE AUXILIAM NA COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DA ORALIDADE

A intenção não é doutrinar o professor no uso de um determinado método, mas informá-lo das opções existentes. Cabe a ele, partindo de sua experiência, das características de seus alunos, e das condições existentes, tornar a decisão final. O que se pretende com uma revisão histórica dos métodos é fazer com que o professor comece onde outros pararam, sem necessidade de reinventar a roda ou repetir os erros do passado. Sem uma visão histórica a evolução se torna impossível (LEFFA, 1988, p. 211).

Os métodos e abordagens de ensino e aprendizagem de línguas podem auxiliar na práxis pedagógica desenvolvida pelo professor na sala de aula, bem como orientá-lo na construção de princípios teóricos e técnicas, ou mesmo produzir o seu próprio método por meio de uma reflexão crítica e reflexiva.

Atualmente, fala-se bastante em desenvolvimento da competência comunicativa e métodos ecléticos. No entanto, na prática, observamos que vários métodos considerados arcaicos e ultrapassados ainda estão muito presentes na vida profissional de alguns dos professores. Isso demonstra a ausência de conhecimentos teóricos de ensino-aprendizagem atuais, bem como das várias situações de aprendizagem de línguas estrangeiras adotadas no decorrer da história.

Para Larsen-Freeman (1986), método significa uma combinação de “princípios e técnicas”. Os princípios representam a estrutura teórica do método e envolvem cinco aspectos do ensino de língua estrangeira tomados em conjunto: o professor, o aluno, o processo de ensino, o processo de aprendizagem e a cultura da língua-alvo. As técnicas são atividades feitas em sala de aula, derivadas da aplicação de certos princípios.

Nessa perspectiva, torna-se imprescindível um estudo diacrônico do ensino de língua estrangeira, que enfatiza as características essenciais dos métodos e as suas contribuições para o ensino contemporâneo. Nesse estudo, foram selecionados alguns métodos e abordagens teorizados por Larsen-Freeman (1986), de forma sintetizada, que podem ser usadas para instigar o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção da oralidade. Este capítulo também teve como suporte teórico os seguintes autores: Koster (1991) Krashen (1982), Brown (1994), Chomsky (1965), Hymes (1979), Brumfit (1994), Consolo e Silva (2011) dentre outros.

3.1 A compreensão e produção da oralidade em Língua Inglesa: um desafio ainda presente

As habilidades de compreensão e produção oral em Línguas Estrangeiras, elementos da proficiência oral, representam um desafio a um número significativo de professores e alunos de diferentes contextos de ensino de línguas. Compreender a ausência da compreensão e produção da oralidade na formação dos professores de Língua Inglesa do Curso de Letras, na Universidade Estadual de Goiás é o principal objetivo desse trabalho, pois o principal problema que tem gerado insegurança, frustração e medo no professor em formação, é justamente a falta de proficiência oral nessa língua-alvo, ao término do curso. Sabe-se que a compreensão e produção oral podem ser vistas como uma base para o desenvolvimento de outras habilidades do uso de uma língua, visto que é “um meio essencial de *input* linguístico para os estudantes de idiomas” (GOH, 2003; FEYTEN, 1993).

Observamos que há uma disseminação de mitos e conceitos para o ensino e aprendizagem de línguas, que continuam pautados em teoria de repetição e práticas pedagógicas tradicionais. Segundo Vieira-Abrahão (1992), a prática pedagógica vinda de professores com formação tradicional leva o aluno-professor a ter dificuldades relacionadas à falta de fluência na língua-alvo e insegurança.

Em virtude disso, é imprescindível para o desenvolvimento intelectual e cultural do acadêmico, a interação com o mundo globalizado por diferentes fontes de informação e mídias, as quais são fundamentais para a sua inserção no contexto atual, porque o acesso da maior parte das informações se realiza por meio dos recursos tecnológicos, os quais demandam a proficiência comunicativa e escrita na Língua Inglesa, que são essenciais para a formação do cidadão, tornando-o capaz de compreender outras culturas, isto é, a pluralidade do patrimônio sociocultural de outras nações. Portanto, a construção da competência linguístico-comunicativa é fundamental nesse mundo globalizado.

3.1.1 A Compreensão Oral

Lima e Silva (2012) afirmam que ainda carece de aprofundamento o processo de compreensão oral, porque conhecemos o que se recebe e o que se emite, porém só podemos supor o que ocorre no interior da mente do ouvinte. Nesse sentido, várias pesquisas sobre a língua e subjetividade na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras têm aumentado, a fim de interpretar esse assunto e revelar que o sujeito só se constrói pela linguagem.

As habilidades linguísticas de acordo com Lima e Silva (2012) classificam-se da seguinte forma: *receptivas - input* (compreensão oral e leitura) e *produtivas - output* (expressão oral e escrita). Tradicionalmente, a compreensão oral é simbolizada como habilidade receptiva, mas alguns teóricos, como Giovannini *et al.* (1996, p. 10, *apud* LIMA; SILVA, 2012, p. 137), discordam desse pressuposto de que a compreensão oral seja uma atividade passiva, uma vez que ela é produzida como “um processo no qual o falante e [o] ouvinte têm um papel ativo: o ouvinte é parte crucial do processo, aplicando o que sabe ao que ouve e tentando compreender o que quer dizer quem fala”.

Essa ideia também é validada por Alonso (1995, *apud* LIMA; SILVA, 2012, p. 137-138), ao dizer que

[...] essa habilidade é interpretativa, pois quem ouve realiza uma série de processos, entre os quais ressaltamos os cognitivos, sociais, efetivos, linguísticos e extralinguísticos, que favorecem a compreensão e a interpretação do texto executado. Sendo assim, inúmeras estratégias e subestratégias podem ser aplicadas na prática dessa habilidade – conhecimento prévio, seleção, antecipação, inferência, interpretação, palavra chave, informação específica, entre outras –, considerando que ouvimos inclusive de forma involuntária, mas em uma atividade de compreensão oral, escutamos conscientemente e com um objetivo específico.

Essa autora apresenta também diversos aspectos que devem ser notados no desenvolvimento da compreensão oral: a familiaridade com as especificidades da pronúncia da língua estrangeira, fator que ajuda na interpretação da linguagem; a apreensão em escutar a ideia principal da mensagem, sem querer entender todas as palavras do texto; a execução de *feedback*, sempre que possível, e o emprego da paralinguagem para ajudar a compreender a mensagem (gestos, expressões faciais etc.).

Dentro desta perspectiva, Lima e Silva (2012) explanam os três segmentos que sintetizam a prática da compreensão oral: percepção, análise e síntese. A percepção se dá por meio da distinção dos sons, do reconhecimento das palavras-chave etc. A análise ocorre através da identificação de unidades gramaticais ou pragmáticas da língua. Já a síntese é compreendida pela relação entre linguagem e o conhecimento prévio. Nesses processos, percebemos que a inter-relação entre eles pode garantir maior êxito na execução da atividade de compreensão oral, principalmente em uma perspectiva comunicativa.

É imprescindível que nos conscientizemos de que os falantes não nativos ouvem uma mensagem na língua-alvo de forma diferente que os falantes nativos. Isso ocorre porque os não nativos são notavelmente mais lentos para reconhecer fonemas e palavras. Todavia, isso não nos surpreende, visto que os não nativos estão menos acostumados aos sons que escutam na segunda língua ou língua estrangeira. Neste contexto, Koster (1991, p. 10) enfatiza que

[...] uma das consequências para o ensino de compreensão oral das línguas estrangeiras é que, principalmente nas primeiras fases de aprendizagem, é útil oferecer grande quantidade de textos de compreensão oral, também textos falados devagar. Acostumar-se às distintas realizações de sons e palavras em uma língua estrangeira é um processo extremamente longo, que somente pode ser ensinado procurando com que os alunos escutem o máximo possível.

A observação crítica de fatos históricos relacionados ao ensino de línguas revela que no passado o ensino de língua estrangeira ou de segunda língua, negligenciou seriamente a compreensão oral. Isso é demonstrado pela dificuldade dos alunos ao compreenderem outros falantes, principalmente fora do contexto escolar.

No primeiro método, denominado Método de Gramática e Tradução, divulgado por toda a Europa no século XIX, apenas as habilidades de leitura e escrita foram privilegiadas. A finalidade desse método, sustentado por uma tradição de estudo das línguas clássicas, como o grego e o latim, era levar os estudantes a lerem textos escritos por teóricos literários e fazer traduções da língua-alvo para a língua materna e vice-versa. Com o advento do Método Audiolingual, em 1930 na Europa e nos Estados Unidos, cuja principal missão era desenvolver as habilidades de compreensão e expressão oral, a preocupação era com um bom nível de correção fonética, pois se buscava o domínio da competência gramatical na língua-alvo. Hoje, no atual contexto contemporâneo, a Abordagem Comunicativa, apesar de ter como foco a interação das quatro habilidades e principalmente a produção oral, não conseguiu ainda valorizar de forma efetiva a compreensão oral. (LIMA; SILVA, 2012).

Nas palavras de Canale (1995, p. 74, grifo no original), existem

[...] dois aspectos finais relacionados com as noções de conhecimento e habilidade que são importantes para a pedagogia de segundas línguas. O primeiro é que os aprendizes devem receber tanto *input* compreensível na segunda língua quanto possível [...]. O outro aspecto é que parece que há uma etapa de compreensão que deve preceder à etapa de produção no ensino da segunda língua, isto é, a produção da segunda língua não deve *ser forçada* durante esta etapa inicial [...]. [N]as etapas iniciais de aprendizagem de segunda língua, talvez devesse dar-se mais importância às atividades de audição e leitura orientadas ao conhecimento e à habilidade que àquelas dedicadas à expressão oral e à escrita.

Dentro desta linha, Anceaux (1991, p. 12, *apud* LIMA; SILVA, 2012, p. 140, grifo no original) corrobora que na

[...] aquisição da língua materna e de uma língua estrangeira parte-se de recepção para a produção. Isso quer dizer que só se pode adquirir uma língua por meio das habilidades receptivas. Na língua materna, esta é a habilidade “natural”, conhecida por compreensão oral. No processo de aquisição de uma língua estrangeira, pode-se supor que a aquisição acontece por meio da compreensão oral e, também, por intermédio da habilidade “antinatural” de leitura (compreensão escrita).

Em virtude do que foi mencionado, podemos concluir melhor essas ideias, concordando com Widdowson (2005), que ressalta que a compreensão oral envolve um processo duplo, pois, quando entendemos um trecho falado, o fazemos de duas formas, reconhecendo a significação de frases (preocupação com a forma, sistema gramatical e fonológico da língua) e compreendendo a linguagem em uso (função comunicativa das frases e atos de comunicação realizados). Nessa relação que deve ser dialética, receber e processar são etapas que devem ocorrer de maneira compreensível e facilitada por fatores linguísticos e contextuais.

Segundo Lima e Silva (2012), as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) defendem um ensino baseado não apenas nas habilidades linguísticas, mas também na expansão da competência comunicativa e das demais que a integram – gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica – fato que justificaria uma aprendizagem mais significativa da língua estrangeira.

Mesmo que os documentos oficiais sobre língua estrangeira no Brasil tenham uma função socioeducativa no contexto escolar, com intuito de auxiliar a formação estudantil e a construção de sua cidadania, percebemos que a compreensão oral na atividade de ensino desse idioma ainda não é considerada relevante para contribuir nesse processo. É imprescindível entender que, em qualquer sociedade e espaço comunicativo, a expressiva evolução do indivíduo também depende de sua habilidade de atuar, interpretar e negociar adequadamente a partir do que ouve; porém, a comunicação efetiva só se realiza através de um bom entendimento da compreensão auditiva. Portanto, o exercício da compreensão oral no contexto escolar é de extrema necessidade para a produção da oralidade, ou seja, para a boa proficiência comunicativa.

Exercitar a compreensão oral envolve o escutar, um processo ativo que requer do ouvinte a ativação de estratégias e aplicação de técnicas. Os autores acrescentam que, para conseguir uma melhor compreensão auditiva, o aluno precisa estar motivado e o seu interesse necessita ser despertado para o que ele vai ouvir. Muitos são os aspectos que dificultam a compreensão oral dessa habilidade, entre os quais podemos citar: separação dos sons linguísticos dos não linguísticos e desconhecimento da cultura e do sistema linguístico (LIMA; SILVA, 2012).

Koster (1991, p. 7) coloca que as

[...] duas razões mais importantes são: a variabilidade fonética do sinal da fala e dos sons que formam uma palavra; o processo de segmentação, isto é, o processo que capacita o ouvinte para encontrar o começo e o final de uma palavra em uma cadeia falada.

Dentro da fonética, Koster (1991) menciona a variabilidade na duração de vogais e consoantes, assimilação, velocidade, número de longitude das pausas, familiaridade com a voz do falante, qualidade do sinal da fala, que pode transformar

[...] a forma “canônica” de uma palavra de tal forma que é preciso perguntar-se como é possível que os seres humanos se entendam. Porém, ao mesmo tempo, o conjunto destes fenômenos, distintos cada um deles dos fenômenos correspondentes da língua materna, explica por que escutar uma língua estrangeira pode ser tão difícil (KOSTER, 1991, p. 9).

Convém ressaltar que o contexto proporciona apoio suficiente para que o nativo possa definir qual segmentação é mais conveniente; porém, o contexto não colabora com um falante-ouvinte não nativo capaz de segmentar ou identificar palavras inexistentes. Em decorrência disso, há a necessidade de compreender que a produção oral, dentro do ensino comunicativo, possui um papel privilegiado, pois só por meio de uma boa compreensão oral poderá ocorrer uma produção oral efetiva. Assim, é relevante reconhecer a importância da habilidade de compreensão oral, que não é automaticamente desenvolvida concomitante com outras habilidades.

Lima e Silva (2012) ressaltam que o desenvolvimento da compreensão oral é conduzido por onze princípios: (1) compreensão de uma mensagem comunicada oralmente não é um processo de recepção passiva, por que (2) é imprescindível efetivar a interpretação de elementos linguísticos, paralinguísticos e extralinguísticos de maneira concomitante, por meio de (3) uma interligação entre os três planos: literal (meramente linguístico), transicional (intenção comunicativa) e interacional (identidade e papéis dos interlocutores). Portanto, (4) compreender é adicionar nova informação àquela já apreendida. Se faltar qualquer tipo de informação prévia sobre um tema, a compreensão é extremamente dificultada, porque (5) o conhecimento de mundo está classificado em esquemas e *scripts* que predizem acontecimentos. Ao passo que (6) entender não é encontrar a resposta certa, retirando as falsas; entender é construir uma interpretação razoável, já que (7) escutamos inclusive de maneira involuntária, mas ouvimos conscientemente e com um objetivo específico. Nesse sentido, o que importa é compreender algo, não precisamente compreender tudo, já que (9) ensinar os docentes a desenvolverem a compreensão oral não é a mesma coisa que comprovar que os docentes compreenderam todos os elementos linguísticos, porque os exercícios de compreensão oral têm como objetivo essencial fazer com que os aprendizes compreendam com clareza as mensagens orais ouvidas e que estabeleçam estratégias para ampliar a compreensão oral. O desinteresse pelo assunto reflete de forma negativa na

compreensão das novas informações e, por fim, (11) a dificuldade situa-se na tarefa e não no texto em si.

Em consonância com essa perspectiva, Koster (1991, p. 20) sintetiza que

[...] o importante não é, pois, essa dificuldade intrínseca [ao próprio texto], mas a dificuldade resultante de relacionar as características do texto com o nível de domínio [da L2 / LE] dos alunos, sua familiaridade com o tema e com o tipo de texto e a tarefa concreta que lhe proporcionamos.

Sob esse prisma, Lima e Silva (2012) ressaltam que para atingir a compreensão oral com precisão é relevante criar atividades que promovam princípios como: informação e motivação; expectativas e predições, objetivos, tarefa; percepção e interpretação; avaliação; e a reação, e estabelecem também de forma sintetizada três fases importantes para a realização da compreensão oral: fases de pré-audição, audição e pós-audição.

Na primeira fase, da pré-audição, o docente deve associar a atividade com as informações e as experiências que o discente possui, pois entender é agregar nova informação àquela já adquirida. Essas se constituem, portanto, na fase da pré-audição, como atividades de conhecimento do tema, assim como atividades de expectativas e alistamentos de hipótese a respeito do conteúdo. Na segunda etapa, a da audição, o professor tem como tarefa essencial fazer com que os objetivos propostos sejam atingidos, além de despertar a curiosidade dos alunos, pois o desinteresse desses prejudica no desenvolvimento da compreensão oral. A última etapa, a pós-audição, consiste em analisar as tarefas realizadas e a partir daí acrescentar novos exercícios para desenvolver outras competências e outras habilidades.

Em suma, negligenciar a compreensão oral no processo de aquisição de línguas estrangeiras é uma atitude inadequada, pois todas as habilidades são de extrema importância para a construção do processo de ensino-aprendizagem, e se deixarmos de privilegiar uma em detrimento de outras, podemos correr o risco de comprometer a competência comunicativa. Nesse sentido, é interessante nos despertarmos para a realização de novas práticas auditivas autênticas, para que a comunicação com nativos não seja prejudicada.

É imprescindível que os cursos de formação de professores procurem dar mais ênfase à compreensão oral, habilidade essa que, por meio dos novos recursos tecnológicos e midiáticos, pode ser ampliada através de diversas atividades que, com certeza, promoverão de forma eficiente o desenvolvimento dessa importante habilidade dentro do contexto atual.

3.1.2 A Produção Oral

O desenvolvimento da produção oral em uma segunda língua exige atenção especial, visto que fatores de diversas naturezas estão envolvidos. Alguns deles dizem respeito ao aluno, ao professor, ao contexto de ensino e aos materiais didáticos. Sendo assim, é relevante pensar que as habilidades orais estão em consonância direta com o uso real da língua, por isso uma aula de língua é um evento estruturado de linguagem produzido por aprendentes e seus professores, com a esperança de que ocorra a aquisição da língua pretendida. Na aula de Língua Inglesa, deve ocorrer muita interação de linguagem com qualidades como a de causar e/ou manter interesse ou percepção de relevância, de ser compreensível aos aprendizes e de não pressionar negativamente os participantes, mantendo um estudo com atividades que se aproximem da realidade dos alunos, para que se sintam motivados à aquisição desse idioma, não causando tensões e bloqueios, evitando elevação desnecessária de ansiedade, bem como proporcionando o reforço da autoestima e a abertura para experiências culturais, ou seja, que seu filtro afetivo esteja preparado para o “*input*” da língua-alvo, podendo dessa maneira produzir efetivamente o “*output*” (KRASHEN, 1982).

Gomes e Rios (2012) revelam que, na aprendizagem, a produção oral parece ser a mais importante de todas as habilidades. Isso ocorre devido a uma concepção de que todas as pessoas que sabem uma determinada língua são conhecidas como suas “falantes”. Portanto, falar parece englobar também todas as outras particularidades que o conhecimento de uma língua envolve, só que dominar uma língua vai muito além de simplesmente falar essa língua.

Ainda que a maioria dos discentes deseje falar a LE, sabemos que a conversação efetiva em sala de aula ainda não conseguiu sua eficácia, pois não é um processo naturalmente simples, exige uma dedicação tanto dos alunos quanto dos professores. Podemos perceber isso quando solicitamos aos alunos que falem sobre um determinado assunto e não direcionamos previamente a discussão, o que acontece é o silêncio ou o uso da língua materna. É de responsabilidade do professor promover condições adequadas para que uma atividade de produção oral seja bem-sucedida e que promova oportunidades para que o aluno pratique a oralidade, desenvolvendo sua fluência e habilidade conversacionais, pois “é tentando se comunicar que os aprendizes vão perceber a necessidade da língua, e só praticando, ‘falando’ é que eles vão ampliar sua fluência e confiança” (GOWER, PHILLIPS; WALTERS, 1995).

Diante de tais observações, é importante compreender que a comunicação oral envolve aspectos que vão além do linguístico a elementos paralinguísticos, pois esses aspectos consistem em elementos gestuais, linguagem e postura corporal e expressões faciais,

além dos que já são inerentes à fala como a entonação, as formas do discurso etc. Dado o exposto, é preciso que o professor reflita e questione sobre quais são os aspectos que afetam a comunicação oral dos seus alunos e quais são os essenciais para uma comunicação efetiva. Ademais, o professor precisa sempre reavaliar sua prática, por meio de questionamentos, buscando assim formas diferentes para melhorar as habilidades orais dos seus alunos, através de aplicação de estratégias inovadoras e eficazes.

Mulik, Fernandes e Dagios (2013) apresentam quatro fatores que afetam a aprendizagem de línguas na comunicação oral, principalmente na formação do professor de línguas, por ele já ser um adulto: idade (*age* ou *maturacional constraints*), audição (*aural medium*), fatores socioculturais e afetivos. Em relação à idade, esse processo de adquirir uma língua estrangeira na fase adulta causa um enfrentamento caracterizado como fossilização ou cristalização. Esse último consiste na dificuldade de eliminar desvios e erros comuns, e devido a isso faz com que o aluno “estacione” na aprendizagem. O segundo aspecto, a audição, é algo inseparável ao processo de comunicação, que se resume numa prática social responsiva, ou seja, um escuta para o outro responder e vice-versa. Entretanto, se não houver compreensão de parcelas significativas da língua, a comunicação pode ficar comprometida. O terceiro e último fator, concerne ao uso da língua que ocorre em momentos de interação com pessoas que possuem diferentes culturas, crenças e opiniões. Além disso, envolve diversos aspectos presentes no sistema não verbal de comunicação e se não houver uma abertura e receptividade para com aquele que está tentando se comunicar, o aprendiz pode se sentir frustrado e desmotivado e não desejar praticar a fala. Isso também está vinculado aos fatores afetivos, às emoções, ansiedade e atitudes diante da língua, o que pode explicar o fracasso de alguns alunos que acabam tendo medo da exposição.

Segundo Larsen-Freeman (2000), o falante tem a chance de escolher o que falará, mas os livros didáticos apresentam exercícios controladores que acabam impedindo o aluno de avançar, não tendo escolhas de fala e nem trocas verbais efetiva entre os colegas, causando assim fragilidade no processo de produção oral.

De acordo com Mulik, Fernandes e Dagios (2013) a fala (*speaking*), dentre as quatro habilidades linguísticas (*listening, speaking, reading, writing*), é considerada a habilidade mais difícil em uma segunda língua por ocorrer em tempo real. Nesse caso, ao ensinar uma língua, o seu conhecimento deve ir além das normas gramaticais e estruturais. É necessário também ter o conhecimento de como o falante usa a língua em determinados contextos interpessoais, nos quais o aluno em formação (já na fase adulta) precisa de estratégias específicas para a aprendizagem da comunicação.

Brown (1994) destaca cinco tipos básicos de oralidade que caracterizam as atividades da construção da fala: imitativa (o aprendiz imita/repete palavra ou frase); intensiva (produção oral de pequenos trechos para demonstrar a competência do aluno na língua); responsiva (interação com nível limitado de conversas curtas, pedidos e comentários); interativa (manter relações sociais com atenção principal ao cumprimento e complexidade da interação); e extensiva (referente a palestras, apresentações orais e contação de história, em que a interação oral do ouvinte é limitada ou excluída). Além desses cinco tipos de *speaking*, há ainda as micro e macro habilidades/competências de falar. O autor explica que as microcompetências estão ligadas às produções de pequenos fragmentos de língua, como fonemas, morfemas, palavras e colocações. Enquanto as macro competências referem-se aos elementos, tais como: fluência, discurso, coesão e comunicação não verbal. Essas competências andam lado a lado em uma comunicação oral. Portanto, a compreensão e produção da oralidade são consideradas habilidades ativas, pois exigem habilidades por parte do ouvinte, como a decodificação, compreensão do vocabulário e da sintaxe, interpretação de aspectos suprasegmentais do discurso (entonação, acentuação, por exemplo) e a interação com os micro e macro contextos.

Ao ensinar uma segunda língua nos cursos de formação de línguas, em que todos os alunos já são adultos, o professor precisa atentar-se para algumas peculiaridades como, por exemplo, a bagagem de sentimentos que o autor carrega consigo como emoções e crenças sobre aprendizagem; estas crenças sobre aprendizagem, dentro e fora de sala de aula, levam os alunos-adultos a se preocuparem mais com seus objetivos do que com o programa de aprendizagem proposto pela escola; muitos adultos já obtiveram frustrações durante a aprendizagem de uma segunda língua; o professor deve ser sensível a estas memórias negativas; pois os alunos (adultos) trazem experiências de aprendizagem tradicionais para a sala de aula. Em virtude do que foi mencionado, o professor precisa encontrar novas formas de ensinar, para sanar as dificuldades e lacunas existentes quanto ao processo de desenvolvimento da produção oral na Língua Inglesa.

Atualmente, o questionamento maior em relação ao ensino de línguas é sobre a ausência da proficiência oral na língua, que, de acordo com Hedge (2000), significa responder dentro de uma conversação de forma compreensível e com entonação apropriada. Entretanto, em relação à prática social, devem-se buscar atividades que contemplem estratégias que possam ajudar os alunos a adquirirem fluência. Esse teórico ressalta a importância de desenvolver atividades colaborativas que encorajem a participação dos alunos em conversação de diálogos. Interagir com os alunos é uma das maneiras mais eficientes para motivar os alunos a falar. Em aulas de línguas, atividades em pares ou em grupos têm se

mostrado um trabalho promissor, o qual tem oferecido oportunidades de produção oral com maior êxito.

Brown (1994) nos coloca uma série de vantagens de os alunos trabalharem em grupos ou pares. O autor mostra que essa forma de trabalhar gera interação, por meio de conversação face a face, da negociação de significado, da adoção de diferentes papéis, entre outros aspectos. Além disso, essa aproximação em grupos incentiva os alunos a se tornarem mais responsáveis e autônomos. Esse tipo de trabalho também oportuniza ao professor o agrupamento de alunos com necessidades semelhantes para alcançarem seus objetivos ou, ainda, reúnem os que estão em níveis linguísticos diferentes para se auxiliarem. Ademais, muitos alunos se sentem mais à vontade interagindo com os colegas do que diretamente com o professor.

Esse estudioso ainda afirma que há uma distinção entre trabalho em pares e em grupo. Salienta que em pares é mais apropriado para atividades curtas e simples, de caráter mais controlado, ao passo que os exercícios em grupos permitem o engajamento dos alunos em atividades de conversação que podem também ser curtas, mas que acontecem de forma mais livre, sem necessidade de muito controle por parte do professor. Todavia, é importante que o professor observe as atividades realizadas em pares ou em grupos, selecione-as e planeje minuciosamente sua prática, para que os alunos possam realizar bem sua tarefa. Em virtude disso, o professor precisa preparar um ambiente agradável e propício para que os alunos se sintam motivados e capazes de arriscar, experimentar e praticar a nova língua.

Arriscar, experimentar e praticar oralmente a nova língua são atitudes que levarão o aluno a verificar e construir seu próprio conhecimento, observando assim a ampliação do seu aprendizado. De acordo com Gomes e Rios (2012) o *output*, ou seja, a produção do aluno em termos linguísticos, contempla três funções básicas, associadas mais à precisão gramatical do que à fluência: a percepção, a testagem de hipótese e a função metalinguística.

A percepção (*noticing*) é uma função que auxilia o docente a reconhecer alguns problemas linguísticos que ele precisa sanar. Além disso, leva o aluno a adquirir consciência do conhecimento que ele já possui ou que ainda necessita possuir em LE. Ao se comunicar oralmente ou por escrito, certamente obstáculos poderão ser encontrados pelo aluno, os quais o levarão a refletir sobre vocabulário, estruturas ou outras particularidades da língua. Nesse sentido, a percepção é uma função importante na construção da oralidade.

A testagem de hipóteses também é considerada uma função relevante na produção da LE. É por meio dela que os alunos aprendem como a estrutura da língua-alvo trabalha. Além disso, para testar as hipóteses levantadas, eles precisam falar ou escrever em LE. Referindo-se

à produção oral, os alunos só poderão verificar suas hipóteses se eles se ocuparem em atividades de fala. Resumindo, essa é uma função que encoraja a produção, pois o aluno “pode vir a produzir apenas para ver o que funciona e o que não funciona” (SWAIN, 1995, p. 132, *apud* GOMES; RIOS, 2012, p. 103).

Através da metalinguagem, o aluno utilizará a língua não apenas para verificar as suas hipóteses, mas também para falar sobre ela. É uma função que diz respeito ao uso consciente de estruturas, que concede ao aluno a manipulação, o controle e a internalização da língua. Com o objetivo de investigar o que os alunos conseguem perceber e as hipóteses levantadas, são necessárias atividades que encorajem a comunicação e a transmissão de conteúdos, assim como atividades que propiciem a reflexão sobre a aprendizagem.

Gomes e Rios (2012), em seus estudos sobre ensino de línguas, sugerem algumas atividades que podem ser trabalhadas em pares ou em grupos, que são capazes de despertar nos alunos o desejo e a criatividade de se comunicar, levando-os a criar oportunidades para uma efetiva produção oral na sala de aula de LE. Esses autores destacam o desempenho de papéis (*role plays*) e outras técnicas semelhantes, tais como diálogos, dramatizações e simulações.

Convém reiterar que os diálogos são atividades imprescindíveis para a prática de funções comunicativas e a aprendizagem das normas sociais que regem o discurso, tais como a maneira de começar e terminar uma conversa, de pedir desculpas, de expressar agradecimento, de fazer um convite e assim por diante. É importante ressaltar que, por mais simples que seja um diálogo, é bastante relevante para a utilização das estruturas e dos aspectos funcional e comunicativo da língua. O conteúdo do diálogo precisa ser compatível com o nível linguístico dos alunos, para que sua aplicação em qualquer grupo obtenha sucesso. O professor pode utilizar exercícios propostos pelo livro didático ou usar sua criatividade para criar outros. Desta maneira, as ações conduzirão os discentes a refletirem sobre quais estruturas usar, para saberem agir em situação real.

Outra técnica proposta por Gomes e Rios (2012) é a dramatização (peça de teatro), que é uma expansão do diálogo que oportuniza aos alunos a chance de realizar um papel sobre algo lido ou escrito por eles. Ela é mais longa do que um diálogo comum, consentindo assim aos alunos maior oportunidade de desenvolverem mais estruturas da língua, ainda que seja um conteúdo decorado, e exercitem entonação e ritmo dentro de um contexto. Outro aspecto interessante da dramatização é que várias pessoas podem interagir, as escolhas dos papéis podem ser feitas pelo professor ou mesmo pelos próprios alunos e a peça pode acontecer por meio de diálogos mais curtos, em sala de aula ou em uma apresentação maior. As

simulações também são atividades que promovem a interação entre os alunos de forma desinibida e colaborativa, visto que os alunos falam e reagem de acordo com a própria visão da situação, na qual eles podem interpretar a si mesmos ou assumir outros papéis da sua imaginação.

Muitas outras atividades podem ser executadas, que não envolvem desempenho de papéis, mas que trazem efetivos resultados na proficiência oral. Os exercícios baseados em tópicos, por exemplo, normalmente exigem que os alunos discorram sobre um assunto e o objetivo principal é o processo de discussão em si. As atividades baseadas em tarefas compõem o trabalho de sala de aula que envolve os alunos em compreender, manipular, produzir ou interagir na língua-alvo, enquanto a sua tarefa está focada principalmente no significado, mais do que na forma. Gomes e Rios (2012) ainda explicam que as tarefas são atividades em que os alunos usam a língua-alvo com a finalidade de atingir um determinado resultado. A tarefa linguística bem-sucedida deve alcançar, além de um objetivo e um resultado, fatores de envolvimento, foco no significado, primazia na sua realização, e por fim, uma ligação com o mundo real.

A partir desses estudos, constatou-se que existem inúmeras atividades que o professor pode usar para proporcionar vários caminhos que levam a uma efetiva produção oral nas aulas de línguas estrangeiras. Algumas atividades são mais simples e outras mais desafiadoras, mas ambas são produtivas e despertam nos alunos desejos de se comunicarem na língua-alvo. É imprescindível que o professor de LE busque verificar sempre as necessidades dos alunos, aplicando métodos de ensino que propiciam atividades de acordo com o seu nível linguístico, observando seus interesses e possibilidades, além de procurar relacionar o conteúdo trabalhado em sala de aula ao cotidiano de seus alunos e às situações do mundo real. Ao agir assim, o professor poderá contribuir com o aluno na busca de uma melhor capacidade de expressão oral na língua que está aprendendo.

3.2 Método Direto

O Método Direto surgiu pelas reações contraditórias à memorização das regras gramaticais e ao emprego de traduções como método didático. Num congresso de professores de línguas modernas, na Inglaterra, em 1990, foi aprovada uma resolução instituindo a fonética como base de ensino de línguas a partir desse período.

Nesse método não se traduz nada. A língua é abordada diretamente na língua-alvo, não permitindo o uso da língua materna em sala de aula. Ademais, segundo Richards e

Rodgers (1986, p. 9-10), os princípios do Método Direto podem ser sintetizados da seguinte forma:

1. Apenas orações e vocabulário usado no cotidiano eram ensinados.
2. A gramática era ensinada indutivamente.
3. Ensinava-se principalmente a fala e a compreensão oral.
4. A pronúncia e o uso da gramática deveriam ser corretos.
5. O vocabulário concreto era ensinado por meio de objetos, demonstração e desenhos; enquanto o abstrato era ensinado por meio de associação de ideias.

Sendo assim, podemos compreender que os textos literários, nesse método, são lidos pelo prazer da leitura, acontecendo assim um aprendizado por indução da gramática e da cultura. Outra característica consiste na preocupação em desenvolver todas as habilidades: leitura, escrita, compreensão oral e fala, sendo que a última é a habilidade considerada mais importante nesse estudo.

De acordo com a pesquisa de Guimarães (2005), o Método Direto trouxe ao ensino de inglês no Brasil, consideráveis modificações no tratamento didático desse idioma. Essa alteração ocorreu com a reforma realizada pelo Ministro Francisco Campos, em 1931, que pormenorizou os objetivos, conteúdo e a metodologia do ensino de cada disciplina do curso fundamental. Essa normativa enriqueceu o ensino e a aprendizagem desse idioma, ao salientar o “sistema fonético estrangeiro” e a “leitura de textos fonéticos e ortograficamente escritos”. Assim, o ensino de línguas estrangeiras vivas passou a ter um método oficial: o “método direto indutivo”; com práticas de conversação. Esse método tinha como objetivo desenvolver a habilidade da língua-alvo, com docentes nativos ou com um alto nível de fluência.

Segundo Leffa (1988), a proficiência oral é um elemento fundamental na produção desse método, porém um desafio para o Brasil, que não contava ainda com professores habilitados para tal fim. Diante de tal déficit, a maioria das instituições de ensino de língua, cujo orçamento era insuficiente para manter essa metodologia, retornou ao Método de Gramática e Tradução ou às abordagens que destacaram a habilidade de leitura.

3.3 O Método Audiolingual

O *método audiolingual* se desenvolveu em meados do século XX. Em oposição ao *método de gramática prescritiva/normatiza*, o *método audiolingual* baseia-se nos estudos sobre o comportamento da psicologia behaviorista, na linguística descritiva e no estruturalismo, isto é, apresenta a estrutura do sistema linguístico da Língua Inglesa de forma descritiva, “conforme as regras e princípios gramaticais de interpretação, imanentes [...] ao

uso dos falantes nativos”, de maneira que todas as formas e sentidos estejam inter-relacionados, em determinado espaço e tempo (LYONS, 1987, p. 36).

O *método audiolingual* e o *método direto* possuem características semelhantes, porém possuem também aspectos diferenciados. Ambos têm a oralidade como elemento essencial para a construção da língua; entretanto, em relação à aquisição do vocabulário, existe uma divergência, pois essa aquisição não acontece pela exposição do vocabulário em situações reais de comunicação, mas através de uma série de treinamento dos alunos na prática de estruturas gramaticais padronizadas, ou seja, pressupõe o uso extensivo de exercícios repetitivos (*drills*) que levarão os alunos à aquisição do vocabulário proposto. Acredita-se que quanto mais acontece a repetição das estruturas corretas da língua, mais rapidamente se dá sua memorização e aprendizagem da língua-alvo. Sendo assim, o aprendizado da língua acontece por meio de estímulo-reposta-reforço. Esta metodologia se utiliza de diálogos que são aprendidos com memorização, imitação e repetição. A partir deles, são conduzidos exercícios de fixação dos conteúdos e vocabulário. Tais exercícios incluem muita repetição e jogos de pergunta-resposta (LARSEN-FREEMAN, 2000).

O papel do professor é controlar o processo e tentar evitar o erro do aluno, já que o erro é um reforço negativo e as respostas certas dos alunos são reforçadas positivamente com prêmios ou elogios. O papel do aluno é passivo, visto que ele não é encorajado a tomar iniciativas e deve esquecer-se da língua-alvo. Há uma constante interação aluno-aluno, especialmente nos jogos de repetição ou “*drills*”, pois esses se revezam em diferentes papéis do diálogo. Entretanto, esta interação é dirigida pelo professor, que é responsável por proporcionar aos alunos um modelo de fala, além de dirigir e controlar seu aprendizado linguístico de forma facilitadora.

Larsen-Freeman (2000) ressalta que embora o *método audiolingual* seja ainda muito empregado nas escolas de línguas estrangeiras, ele consiste unicamente em ensinar estruturas já treinadas através de *drills* – exercícios de repetição. A consequência desse tipo de aprendizado é a limitação que oferece aos aprendizes, impedindo-os de criar e produzir espontaneamente seu próprio conhecimento; neste caso, a proficiência oral na língua-alvo.

A partir dessa reflexão, pode-se dizer que o audiolinguismo está centrado nas estruturas gramaticais, sendo um dos seus principais incentivadores o estudioso Charles Fries (1945), que pôs em prática seus conhecimentos de linguística estrutural e psicologia, bem como agregou ideias do behaviorismo, para auxiliar no desenvolvimento de habilidades orais e auditivas. Fries (1945) baseia-se na Análise Contrastiva, que mostra as distinções entre a língua materna e a língua-alvo. É importante ressaltar que essa abordagem promove a prática

da pronúncia, todavia os diálogos são mais usados como mecanismos para o desenvolvimento da fala e da memorização do que para habilitar o aluno no campo da compreensão oral.

3.4 Abordagem Cognitiva

Essa abordagem de ensino de línguas surgiu em oposição aos fundamentos behavioristas do Método Audiolingual, por ser influenciado pelos estudos de Chomsky (1965), que utilizou de premissas das ideias racionalistas, que defende a natureza inata da aprendizagem de línguas pelos humanos, bem como a habilidade de generalização do falante sobre suas normas, por meio da sua vivência linguística. Ademais, esta propicia base para a abordagem comunicativa, na qual a linguagem é vista como fruto da experiência social das comunidades falantes e não conjunto de regras com funções.

Convém ressaltar que nessa abordagem, desde o legado de Chomsky em sua teoria gerativista, o aluno é considerado como o centro das preocupações pedagógicas, um ser que pensa, pois nasce com uma predisposição inata para aprendizagem de línguas. Nesse sentido, Larsen-Freeman (1986, p. 51) enfatiza que Chomsky colaborou com a difusão da ideia de que “a língua não deve ser considerada um produto da formação de hábitos, mas, isto sim, um produto da formação de regras”.

Embora essa ideia tenha inspirado professores de línguas e linguistas aplicados, Chomsky nunca se interessou pelo ensino de línguas estrangeiras, apenas pela linguística teórica, tanto que elaborou a gramática gerativa ou transformacional, que ainda hoje atrai alguns professores, mas não tanto quanto nas décadas de 1970 e 1980 (OLIVEIRA, 2014). É interessante salientar que através dessa abordagem cognitiva, Chomsky acabou de forma indireta contribuindo para o ensino de línguas, por contrapor as ideias behavioristas.

As técnicas mais adotadas nesse método são: formulação de hipótese lógica; formulação de regras; testes das hipóteses e das normas sobre o uso de língua; apresentação, explicação e prática de linguagem vinculada às normas gramaticais.

3.5 Método Suggestopedia ou Sugestopedagogia

De acordo com Oliveira (2014), esse método foi criado na década de 1960 pelo búlgaro Georgi Lozanov, com intuito de ajudar os aprendizes a eliminarem as barreiras psicológicas, tais como as crenças nas dificuldades inerentes de aprender uma língua estrangeira, bem como o medo de fracassarem na aprendizagem e de não serem capazes de

construir enunciados na língua que estudam. Em outras palavras, esse método parte do princípio de que a aprendizagem linguística é geralmente *atrasada* em decorrência de *barreiras* que o próprio aluno se impõe, por medo ou autossugestão. A harmonização entre os termos *sugestão e pedagogia*, dá nome ao método, que tem como meta ajudar os alunos a superarem essas barreiras.

Earl Stevick (1983 *apud* OLIVEIRA, 2014) considera que a atitude do professor é de suma importância e extremamente decisiva no combate a tensão dos alunos, pois eles se sentem inseguros quanto ao uso da língua-alvo e frustrados por não compreenderem determinados enunciados. Ademais, sentem medo de serem julgados pelo professor, devido à pronúncia e/ou construção sintática que porventura fizerem de forma inadequada. Assim, a competência do professor é o elemento central perante os olhos do aluno nesse método.

As técnicas mais relevantes da *Suggestopedia* são: adequação da sala com tipo certo de luz, cadeira, decoração etc.; uso de pôsteres nas paredes com informações gramaticais; visualização com olhos fechados de cenas imaginárias; criação de nova identidade descrita pelos alunos; dramatização de situação improvisada; leitura com olhos fechados; bem como leitura dramatizada de pequenos textos.

3.6 *Community Learning* ou Comunidade de Aprendizagem

Esse método foi proposto por Charles Curran, inspirado nos conceitos de Carl Rogers. Uma das principais crenças desse método é a de que os alunos devem ser vistos como “pessoas por inteiro” (LARSEN-FREEMAN, 1986, p. 89), valorizando não só os sentimentos e intelecto de cada um, mas, principalmente, a maneira como relacionam suas reações físicas, instintivas, bem como sua vontade de aprender entre si.

É nítida a dependência do aluno em relação ao professor; portanto, o professor precisa estar constantemente atento à necessidade de apoio que seus alunos merecem ter em face de seus medos, frustrações e inseguranças na aprendizagem. Em virtude disso, o professor precisa estimular a cooperação e não a competição entre os alunos. Portanto, o professor que usa esse método é considerado um conselheiro. Segundo Larsen-Freeman (1986, p. 89), “um conselheiro de línguas não significa alguém treinado em psicologia; significa alguém que é um entendedor hábil da luta que os estudantes travam à medida que tentam internalizar outra língua”. À proporção que o aluno consegue internalizar a língua, ele se torna mais seguro e capaz de se comunicar na língua-alvo. As técnicas mais utilizadas nesse método são a gravação da conversa dos alunos; transcrição das gravações; uso de

gravação para corrigir ou reforçar pronúncias; formulação de novas frases, a partir de outras já gravadas; atividades em pares ou em grupos pequenos; reflexão compartilhada acerca das atividades realizadas em sala de aula. Todos esses procedimentos auxiliam no desenvolvimento da compreensão e produção oral da língua.

3.7 *Total Physical Response* ou **Total Resposta Física**

Este método foi elaborado pelo psicólogo estadunidense James Asher, que traz no seu nome a característica principal dessa perspectiva teórica: o uso dos movimentos corporais como mecanismos de aprendizagem de línguas. Sendo assim, esse método está vinculado a uma abordagem de ensino de línguas chamada de *abordagem de compreensão*, que ao contrário de outras concepções que tem as habilidades de fala como meta principal, ressalta a compreensão auditiva primeiramente, para depois desenvolver a oralidade. A compreensão e produção da oralidade são desenvolvidas por esse método pelas seguintes técnicas: uso de comandos pelo professor para ditar um comportamento aos alunos; uso de comandos pelos alunos para o professor executar; bem como ação sequencial (o professor fala uma sequência de ações de uma só vez e o aluno a desenvolve), por exemplo: “*take out a pen, take out a piece of pape, write an imaginary letter, fold the letter, put it in an envelop, write the address on the envelop, put a stamp on it and mail it*”.²¹

3.8 **Abordagem Natural**

A *abordagem natural* foi desenvolvida basicamente por Krashen e Terrell (1983), durante os anos de 1970. Krashen (2014, p. 138), em seu livro *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, expõe os seguintes princípios da abordagem natural:

- o tempo da aula é primariamente dedicado a promover *input* para a aquisição;
- o professor somente utiliza a língua-alvo na sala de aula;
- os alunos podem usar a língua-alvo ou a sua materna. Se os discentes escolherem falar só na língua-alvo, o docente só corrigirá os erros dos discentes em caso extremo, ou seja, se prejudicarem a comunicação;
- a gramática será incluída apenas nas tarefas de casa;
- os objetivos do curso são semânticos, ou seja, o que é mais relevante é a comunicação.

²¹ Pegue uma caneta, pegue um pedaço de papel, escreva uma carta imaginária, dobre a carta, bote-a no envelope, escreve o endereço nela, sele e envie ao correio.

Sob esse prisma, podemos observar que no primeiro princípio é destacada a relevância da compreensão nas aulas de línguas; o segundo princípio enfatiza a importância dos fatores efetivos para o ensino-aprendizagem dos alunos; o terceiro princípio salienta que a gramática não é o centro da abordagem natural; e o último princípio define a língua como uma ferramenta de comunicação. Nesse caso, diversos estudiosos da língua adotaram essa abordagem no ensino comunicativo de línguas. Porém, convém destacar que existe uma distinção desse método com o audiolingual, o qual prioriza a teoria estruturalista de língua.

Os estudos de Krashen e Terrell conduziram-lhes a algumas hipóteses sobre o processo de aquisição de uma língua estrangeira. Diversas pesquisas foram realizadas sobre o desenvolvimento da interlíngua no aprendizado dos alunos. Tais pesquisas certificam que a hipótese de existência sustenta o pensamento de que o ser humano já nasce com o dispositivo de aquisição de línguas - *Language Acquisition Device* (LAD), de modo a estudar essas línguas conforme as normas da gramática universal. Krashen (1981) defende o princípio de que o aluno adquire a língua materna e a estrangeira de modo natural, por meio de *input*, o qual apresenta um nível mais avançado do que o nível da competência linguística. A aquisição, conforme esse autor, é a elaboração inconsciente dos princípios gramaticais, isto é, o aprendiz desenvolve mensagens, tendo como base o sentido, o significado e não a forma consciente da linguagem, que é característica da aprendizagem que se baseia na cognição.

Vale ressaltar que existe um filtro socioafetivo que controla a quantidade de *input* que é processada e não bloqueada. Essa hipótese do filtro afetivo, segundo Krashen (2014) é vinculada à influência das variáveis afetivas no processo de aquisição (e não de aprendizagem), as quais podem ser compiladas em três teorias: motivação, autoconfiança e ansiedade. As duas primeiras precisam estar sempre elevadas para que a aprendizagem aconteça com mais facilidade, enquanto que a ansiedade precisa ser reduzida para não impedir a entrada das informações. Nesse sentido, é imprescindível que o professor tenha a consciência de que o filtro socioafetivo propicia o reconhecimento de fatores, tais como: motivação, interesse e sentimentos do aprendiz, que são de extrema relevância para o desenvolvimento da aprendizagem, principalmente no campo da compreensão e produção da oralidade. O bloqueio do filtro afetivo, ou desses fatores afetivos, traz inúmeras consequências para a aprendizagem do aluno, por isso, o professor precisa ficar atento para esta questão.

De acordo com Krashen (2014 *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 146), “a hipótese do filtro afetivo implica que nossas metas pedagógicas poderiam envolver não apenas *input* inteligível, mas também a criação de uma situação que encoraje um filtro afetivo baixo”. O professor

precisa criar um ambiente agradável e afetivo na sala de aula, que favoreça o desenvolvimento positivo do filtro afetivo, quanto à necessidade de ser elevado ou reduzido, caso não seja trabalhado de forma efetiva, o processo de aquisição do aluno será comprometido.

Para a educação pública de ensino, os pontos mais relevantes a serem considerados da *abordagem natural* estão associados à precisão dada à grande quantidade de palavras que precisam ser assimiladas, desde as fases iniciais; a hipótese do “INPUT i + l”, a qual defende que um aluno pode mudar de uma fase “i” para uma fase “i + l”, compreendendo a língua contida em “i + l”; e também a hipótese do filtro afetivo, evidenciada por Krashen (1981, p. 110), que privilegia a motivação, pois alunos motivados, conseqüentemente, possuíram maior desempenho na aprendizagem de línguas. Portanto, é interessante observar que nessa fase, os alunos precisam ser olhados como o centro do processo e que seu desempenho dependerá de atividades que elevam a autoconfiança e autoestima deles, para serem bem sucedidos na aquisição de línguas.

3.9 Abordagem Lexical

A *abordagem lexical* é uma proposta metodológica proporcionada por Michael Lewis, que apresenta diversos princípios teóricos essenciais e que acredita que a aprendizagem de uma língua é de grande relevância e pode significar muito na vida de um ser humano, como um bem pessoal valioso. Kramsch (1998, p. 77), em consonância com esse pensamento, confirma que “a língua é uma parte integrante de nós mesmos – ela permeia nosso próprio pensamento e a nossa maneira de ver o mundo”.

Nesta abordagem, é importante levar em consideração o ambiente no qual a aprendizagem se desenvolve. Lewis (1999, p. 77) destaca esta importância ao dizer:

Toda aprendizagem acontece num contexto mais amplo – socialmente como parte de um sistema educacional, individualmente como parte do desenvolvimento de uma pessoa. Não é fundamentalmente a língua que está sendo aprendida, mas uma pessoa que está aprendendo.

Um princípio importante da *abordagem lexical* é baseado no ciclo *observe – hipotetise – experimente*, que ocorre não necessariamente de forma linear, e que se preocupa com a quantidade de *input* que os alunos devem ser expostos para apreender os elementos linguísticos, e, assim, criarem hipóteses acerca desses elementos e experimentá-los.

De acordo com Lewis (1999), o elemento da língua que deve adquirir a maior parte do *input* a que os alunos devem ser expostos é o léxico, pois a língua depende de um léxico

gramaticalizado, não de uma gramática lexicalizada. Nesse sentido, fica claro que o princípio mais basilar da abordagem lexical no conceito desse autor é o léxico, que é o foco principal na construção de sentidos; sendo as normas gramaticais auxiliaadoras do léxico nessa construção.

Dentre as abordagens que enfatizam a importância do vocabulário para o processo de ensino-aprendizagem de línguas, a abordagem lexical foi a que deu ao vocabulário a função mais importante:

Assim como a abordagem natural de Krashen, e seguindo a tradição da abordagem comunicativa [...]; a abordagem lexical coloca a comunicação de sentidos no coração da língua e da aprendizagem de línguas. Isso leva à ênfase no principal veiculador de significados, o vocabulário (LEWIS, 1999, p. 15).

Na opinião do autor, não se deve pensar na gramática e no léxico como elementos distintos, pois a dicotomia gramática/vocabulário é ilegítima. Esta abordagem procura destacar a importância das palavras, das frases lexicais e das enunciações aprendidas, defendendo a opinião de que são essas frases lexicais e enunciações que proporcionam uma ligação importante entre a aprendizagem e a aquisição consciente. Ademais, preconiza também que a aquisição adquire mais sucesso por meio do acréscimo do repertório do aluno acerca das frases lexicais, o estudo de colocações, como por exemplo, expressões do tipo: *arrange a meeting, attend a meeting, make a mistake, make friends* (marca um encontro, ir ao encontro, cometer um erro, fazer amigos) e o domínio do vocabulário mais básico.

Lewis (1999) evidencia que a abordagem lexical não é um método, nem um *sillabus* (conteúdo) lexical, e, sim uma abordagem. Assim, diante de tantos questionamentos sobre como será uma aula lexical, o autor relata:

Embora não exista algo como “uma aula lexical” da maneira que alguns correspondentes gostariam que existisse, duas características são comuns a todas as atividades novas, ou atividades com um foco novo: em primeiro lugar a atenção é direcionada a blocos de palavras maiores do que costuma ser a norma; em vez de palavras, nós conscientemente tentamos pensar em co-ocorrências e apresentá-las em expressões. Em vez de tentar quebrar as coisas em pedaços cada vez menores, há um esforço consciente para ver as coisas de maneira mais ampla, mais holística. Em segundo lugar, as atividades tendem a unificar o ensino da gramática, do léxico e da pronúncia; um bloco de palavras pode ser ensinado como um item lexical, uma unidade fonológica e *input* gramatical (LEWIS, 2002, p. 204).

Em síntese, o que existem não são aulas lexicais, nem método ou *sillabuses* lexicais, mas, sim, concepções teóricas sobre a língua e a aprendizagem vinculadas ao léxico e a função que o léxico desenvolve na construção de sentidos na interação comunicativa.

Algumas das atividades propostas pela abordagem lexical podem auxiliar no

desenvolvimento das quatro habilidades da língua como: a) quebra-cabeças “jigsaws”, que podem ser trabalho por meio de palavras, frases, diálogos, fragmentos de texto; b) exercícios de transformação “*transformation exercises*” – que propiciam aos alunos formas diferentes de exprimir uma mesma ideia e de forma contextualizada; c) caixas de palavras que co-ocorrem “*collocation boxes*”, que podem desenvolver a oralidade dos alunos ao sortear as palavras.

3.10 Abordagem Comunicativa

Almeida Filho (2013) afirma que a *abordagem comunicativa* foi utilizada pelo Movimento Comunicativo, a partir de 1972, por David Wilkins, e em 1978, por Henry Widdowson, ingleses que se dedicaram ao estudo da Linguística Aplicada. Eles foram responsáveis pela sistematização de uma nomenclatura de funções comunicativa, típicas, cenários, papéis sociais e psicológicos, além de noções de gramática nocional-funcional para planejar os conteúdos de programas chamados nocional-funcionais que combinam conceitos gramaticais e funções comunicativas. Guimarães (2005) afirma que Widdowson sistematizou as bases teóricas do movimento comunicativo de ensino de línguas, discutindo a problemática de ensinar a forma gramatical (*usage*) e uso comunicativo (*use*), definindo assim, a importância do conceito de competência comunicativa. Neste estudo, vamos defender a concepção de Hymes (1979), que refere à *competência comunicativa* aos conhecimentos que o falante ouvinte possui da sua língua e as habilidades que ele tem para usar esses conhecimentos em situações comunicativas concretas. Nesse sentido, o autor afirma que o falante-ouvinte, para ser competente em sua língua, precisa não apenas ter conhecimento das regras gramaticais, mas também ter habilidade de usar essas regras, adequando-as às situações sociais em que se encontra no momento em que usa a língua. Hymes apresenta quatro aspectos em relação ao seu conceito de competência comunicativa: *Possibilidade formal* (gramaticabilidade, boa formação de frase); *Exequibilidade* (sentença longa, com muitos encaixes pode ser possível, porém pode tornar inexecutável devido a certos fatores); *Adequação contextual* (frase adequada ao contexto social e cultural no qual é produzida); e *Possibilidade de ocorrência* (uma frase pode ser possível, executável e adequada ao contexto e, mesmo assim, pode não ocorrer).

Embora, há teóricos que têm olhares diferentes em relação à competência comunicativa, como a proposta chomiskiana que equipara competência à conhecimento; enquanto que Hymes (1979) torna o conhecimento como uma parte importante da

competência, sendo a outra parte, a habilidade para utilizar o conhecimento. Canale e Swain (1980) também contribuíram com esta abordagem ao identificarem quatro dimensões da competência comunicativa: gramatical; sociolinguística (compreensão social no qual ocorre a comunicação); discursiva (interpretar a mensagem em termos de coesão e coerência do discurso); e estratégica.

A grande dificuldade na abordagem comunicativa consiste em se relacionar os princípios teóricos a suas implicações práticas para gerar um método mais completo. Brumfit (1994) foi um teórico que defendeu o ensino baseado na fluência mais do que na acuidade, dando ênfase ao processo de uso da língua; o foco deve ser no processo e não no produto, pois estamos desenvolvendo competências e habilidades.

A competência linguística por si só não leva à competência comunicativa, é preciso desenvolver estratégias e habilidades comunicativas, a partir do uso real da língua. O aluno precisa dominar as formas, os significados e as funções da língua e ser capaz de adaptá-las ao contexto, levando-se em consideração o processo de negociação dos significados, o qual é construído na interação dialógica.

Para Oliveira (2014) o ensino de línguas, com finalidades comunicativas que possuem três implicações pedagógicas relevantes:

A primeira é a compreensão funcional das normas gramaticais, que são observadas como mecanismos para o usuário da língua alcançar seus propósitos discursivos. Isso indica que o professor não ensina gramática somente por ensinar gramática, mas efetivamente para auxiliar o estudante a desenvolver sua competência comunicativa, sua habilidade de produzir funções linguísticas.

A segunda implicação pedagógica que reflete o ensino de línguas estrangeiras com finalidades comunicativas é a compreensão de que a língua é interação social. Assim, a prática da língua abrange, no mínimo, duas pessoas, social e culturalmente posicionadas. O professor precisa auxiliar seus alunos a se conscientizarem da importância de adaptar seus enunciados à situação em que se encontram, bem como às posições sociais preenchidas pelos seus interlocutores no momento da interação.

Littlewood (1995, p. 5) corrobora que o aluno precisa estar consciente de que a língua transmite significados sociais: “Ao usar a gramática típica de livro didático, sentenças completas e uma pronúncia cuidadosa, ele pode estar enviando sinais de formalidade e de distanciamento social de maneira não intencional”.

O autor alerta que o estudante precisa estar atento às várias alternativas de se expressar em situações distintas, como por exemplo: “*Shut the door, Will you?*” ou “*Could*

you close the door please?”.

Oliveira (2014) ressalta que a interação social pode acontecer de forma presencial ou em ausência, isto é, os usuários da língua podem interagir uns com os outros face a face ou virtualmente em tempo real, por exemplo: via telefone ou *skype*. Essa interação é a interação em presença e evidencia a relação de, no mínimo, duas pessoas. Já a interação em ausência é a que acontece em tempo não real, por exemplo, quando assistimos a um filme, enviamos uma mensagem por *e-mail* ou lemos um livro. Dessa forma, a interação entre os interlocutores não é tão clara, em decorrência de as pessoas, às vezes, se esquecerem de que estão interagindo com os autores dos textos que leem.

Essa consideração é interessante por destacar a importância de o professor de inglês auxiliar seus alunos na tomada de consciência sobre as questões discursivas inseridas nos processos de escrita, de fala, de compreensão oral e de leitura, tanto de textos verbais quanto de textos inventados, fictícios. Enfim, a língua em uso não é neutra: os textos frequentemente transmitem valores ideológicos explícitos ou implícitos que estão contidos nas temáticas escolhidas, bem como nas escolhas lexicais e sintáticas. Nesse sentido, o professor ao escolher seu material didático, precisa estar atento a essas questões ideológicas que estão certamente explícitas ou implícitas nestes livros didáticos.

A terceira implicação pedagógica revela a atenção que o professor precisa ter na escolha das atividades que serão aplicadas em sala de aula. Portanto, modelos que proporcionaram aos alunos um efetivo desenvolvimento na aprendizagem. Brumfit (1994) defende rigorosamente o tipo de atividade que o docente de línguas deve aplicar aos seus discentes. O autor chama a atenção dos professores de línguas para as atividades de necessidade de desenvolver no aluno *fluência* e não apenas atividades de precisão (correção gramatical), embora ambas possuam sua relevância no processo de aquisição de uma língua. O autor destaca que fluência da pessoa que aprende uma língua estrangeira, é resultado do seu esforço em se expressar, de se comunicar na língua-alvo, de interagir com outras pessoas, sendo a evolução da sua *precisão* importante somente para a comunicação escrita, devido à impossibilidade de negociação de sentidos da forma como ocorre na comunicação oral. Todavia, não podemos esquecer de que ela também tem sua relevância na comunicação oral, não na mesma amplitude, porque as estratégias de comunicação presentes no processo de *negociação de sentidos* são responsáveis pela maior parte do sucesso dos atos de comunicação.

Conforme Brumfit (1984), fluência e precisão são conceitos metodológicos, que, às vezes, podem ser relevantes para a prática do professor de línguas:

A distinção entre fluência e precisão é uma distinção meramente metodológica, ao invés de uma distinção em psicologia ou em linguística. Em outras palavras, é uma distinção que pode ter valor para os professores no processo de tomada de decisão sobre o conteúdo das aulas e a distribuição de tempo entre os diversos tipos de atividade. Seu valor no ensino comunicativo de língua será mais tecnológico do que teórico, no sentido de que é uma distinção que está sendo feita com a intenção de produzir um ensino melhor – ensino que está o mais perto possível do nosso entendimento da natureza da linguagem e da aquisição de linguagem (BRUMFIT, 1984, p. 52).

Na visão de Littlewood (1995), o professor é considerado como um facilitador da aprendizagem, que cria momentos criativos, os quais levam os alunos a desenvolverem atividades significativas, interferindo o mínimo na realização dessas atividades:

Especialmente nos tipos mais criativos de atividades, intervenções desnecessárias do professor podem impedir que os alunos se envolvam genuinamente na atividade, prejudicando, assim, o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas. Contudo, isso não significa que, quando a atividade esteja sendo realizada, o professor deve se tornar um observador passivo. (LITTLEWOOD, 1995, p. 19).

Sob essa visão, o professor só deve interferir no momento que o aluno estiver solicitando ajuda para solucionar suas dificuldades. Ademais, o professor deve conduzir as atividades, observando o desempenho dos alunos, seus pontos fracos e fortes, para assim, tomar decisões certas para solucionar as dificuldades dos alunos, por meio de atividades que possam saná-las.

Littlewood (1995) evidencia o uso tanto de atividades orais, que propiciam a fluência; quanto de atividades de precisão, para que haja progresso na competência comunicativa. O autor cria uma sistemática que divide as atividades em sala de aula, em *pré-comunicativa* e *comunicativa*.

As *atividades pré-comunicativas* são as voltadas à prática de elementos linguísticos, que especificam e integram a competência gramatical do aluno, assim como as estruturas sintáticas e a pronúncia.

As *atividades comunicativas* correspondem às atividades de fluência, que almejam à comunicação de ideias e informações. Segundo o autor, são atividades que colaboram com o aprendizado de línguas, tanto no desenvolvimento das habilidades linguísticas quanto comunicativas. As atividades comunicativas são subdivididas, pelo autor, em atividades funcionais de comunicação e atividades de interação social.

As atividades funcionais de comunicação têm por finalidade levar o aluno a utilizar a língua para veicular mensagens, implicando, assim, existência de uma lacuna de informação entre o locutor e o interlocutor.

As duas atividades, seja a de interação social ou as funcionais de comunicação, exigem do aluno uma atenção especial ao ambiente social, no qual a interação realizada oportuniza que ele use formas de sentimentos adequados na emissão de suas mensagens.

De acordo com Cunha (2003), as ideias do Movimento Comunicativo no Brasil foram discutidas por Carmem Rosa Caldas – Coulthard e José Carlos Paes de Almeida Filho, dois grandes teóricos que tinham retornado da Grã-Bretanha com estudos de mestrado em Linguística Aplicada, e nessa oportunidade, em 1978, em um seminário sobre o ensino nocional-funcional, promovido pela Universidade Federal de Santa Catarina, difundiram esse método, que trouxe uma visão holística a respeito dos processos de aprendizagem da língua, fundamentados tanto em teorias como nas experiências.

Almeida Filho (2013) ressalta que a abordagem comunicativa, com excesso de repetições, através dos *drills*, que mecanizavam as estruturas com constituintes frasais substituíveis, deve dar lugar à interação e negociação de sentidos, por meio de assuntos de interesse dos aprendizes. Salienta, também, que é preciso abrir espaço para a concepção de linguagem como ação social, ou seja, criar uma concepção do conhecimento “socialmente construído no contato interativo de mentes igualmente construídas na teia social” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 28), isto é, deve-se enfatizar mais o processo de comunicação do que o domínio das formas da língua.

Nessa perspectiva, a abordagem comunicativa contribuiu para que a aprendizagem de outra língua não aconteça apenas por meio dos estudos acerca da língua, mas através da experiência como destacam Hilgard e Bower (1966 *apud* RICHARDS; RODGERS, 1994, p. 68) “*learning by doing*” (aprender fazendo) ou “*the experience approach*” (a abordagem da experiência). Sob essa visão, podemos salientar que o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (1998) tem também colaborado com a aprendizagem de língua, ao enfatizar que sua construção acontece da relação com o ambiente e com os demais parceiros experientes.

Nesse sentido, podemos observar que esta abordagem defende que o aluno precisa aprender a se comunicar na língua estrangeira por meio de um processo de interação com outros alunos e com o professor. Ainda que o desenvolvimento da aprendizagem aconteça na maior parte do tempo em sala de aula, não podemos esquecer que este processo também deve preparar o aluno para enfrentar situações comunicativas na vida real. Por isso, a aplicação de materiais autênticos é imprescindível.

Outro aspecto importante nesta abordagem é a conscientização que o aluno precisa adquirir sobre o seu próprio processo de aprendizagem, para assim, construir mecanismos que

favoreçam sua independência em relação ao professor, além de aprimorar sua aprendizagem de acordo com os seus procedimentos e motivos. Com base nessas características, podemos inferir que a língua é mais do que simplesmente estruturas controladas por normas, porém, é sistema de expressão de significados que tem como objetivo essencial propiciar a comunicação e a interação.

A partir dessa reflexão, podemos dizer que a característica principal desta abordagem, em relação às demais, é a ênfase no significado e no uso da língua, procurando assim, trabalhar os conteúdos por meio de uma perspectiva comunicativa, com várias possibilidades de situações comunicativas, ao léxico e às estruturas linguísticas que são utilizadas para desenvolver conteúdos funcionais.

Em virtude disso, há a necessidade de preparar o aluno de forma eficiente, para atender as exigências de uma comunicação real. Para isso, o aluno necessita praticar a língua frequentemente, lembrando que o desenvolvimento comunicativo é tão relevante quanto às formas linguísticas, que, no entanto, estão submetidas ao significado. Nesse sentido, é importante salientar que a abordagem comunicativa vai além da transmissão e aquisição de conhecimentos estruturais, pois sua principal meta é levar o aluno a se comunicar na língua-alvo nas mais variadas situações comunicativas.

Compreender o processo histórico, por meio do qual se desenvolveram os métodos de ensino de línguas, proporciona ao profissional da área de línguas a possibilidade de conseguir uma consciência crítica sobre os princípios subjacentes nas abordagens de ensino e adotar teorias de língua e de aprendizagem que unidas as suas crenças, possam conduzir seus alunos a um aprendizado eficiente.

Neste contexto contemporâneo, a área de línguas estrangeiras tem exigido dos seus profissionais constantes aprimoramentos, para melhor instruir seus alunos no processo de aquisição das quatro habilidades linguísticas, principalmente no que tange à compreensão e produção oral da língua. Dessa forma, é fundamental que os professores melhorem sua prática de ensino de línguas, por meio de teorias e métodos que atendam as necessidades dos seus alunos, bem como de situações que os envolvam em momentos de discussões críticas e reflexivas, que lhes proporcionem uma formação bem sucedida na área de línguas.

Tais métodos e abordagens de ensino de línguas oportunizaram, ao professor de Língua Inglesa, melhores condições pedagógicas para desenvolverem suas aulas de prática oral na Universidade. A seguir, discutiremos sobre como é realizado a produção da oralidade em Língua Inglesa na Universidade.

3.11 A produção da Oralidade em Língua Inglesa na Universidade

Os estudos vêm ao encontro do que se anseia, no sentido de mostrar que cinco razões, segundo Consolo e Silva (2011), são justificáveis e imprescindíveis para a inclusão da oralidade em aulas de LE nos Cursos de Letras. A primeira razão se refere a uma analogia entre as primeiras manifestações de uso da linguagem, enquanto língua materna oral, pelos seres humanos, para comunicação e interação com interlocutores próximos de crianças em fase inicial de aquisição de linguagem. Através do *silent period*, as crianças recém-nascidas escutam as pessoas conversarem, vivenciando uma fase do silêncio, em termos de produção oral, depois começam a interagir oralmente com as pessoas mais próximas dela, como familiares, babás etc. Percebe-se, portanto, que falar uma ou mais línguas é um processo natural do ser humano, exceto em casos específicos de deficiências físicas ou psicomotoras.

A segunda razão demonstra que, em geral, as pessoas expressam o desejo de falar uma língua estrangeira antes mesmo de conhecerem as outras habilidades linguísticas, pois dificilmente ouvimos alguém dizer que quer ‘aprender a ler’ ou que gostaria de escrever em outra língua, com exceção dos alunos de mestrado e doutorado que priorizam a leitura na língua estrangeira.

Diante do exposto, Consolo (2000, p. 61) assevera que

[...] o desejo de falar inglês (...) pode ser facilmente entendido como decorrência das influências de culturas estrangeiras na cultura brasileira (...), da propaganda (gerada, por exemplo, por cursos particulares de línguas e pela divulgação de produtos estrangeiros) e, na perspectiva de sociedades pós-modernas e da globalização, além de outras reais necessidades acadêmicas e profissionais ou sociais, todas essas motivações levam as pessoas a quererem praticar a língua oral, mesmo sem conhecerem as demais habilidades e suas utilizações.

A terceira razão caracteriza a linguagem oral como a maior parte da comunicação e veiculação de ideias nos mais variados setores da sociedade, tanto em reuniões presenciais, como nos meios de comunicação como: o rádio, a televisão, o telefone, as músicas, a internet. Hoje temos também os recursos de interação virtual, tais como o MSN, Skype, Text, Message e outros que permitem a comunicação em tempo real, por meio de computadores. Convém ressaltar que mesmo por meio de textos escritos, em *chats* e correio eletrônico, o gênero linguístico usado aproxima-se mais da produção oral do que da produção escrita convencional.

A quarta razão retrata que o ensino da oralidade em aulas de LE mostra que aprender a falar outra língua motiva os alunos a adquirirem experiência dessa aprendizagem, mesmo

antes de trabalhar a leitura ou a compreensão para fins acadêmicos e profissionais. As atividades lúdicas como canções, dramatizações e jogos, além de outras significativas, propiciarão auxílio à aprendizagem das habilidades de leitura e escrita.

A quinta e última razão está relacionada à comunicação oral entre professor e alunos através da língua-alvo, que favorece o processo de ensino e aprendizagem tanto em contextos presenciais como na educação à distância, principalmente se o aluno for requisitado a falar na língua-alvo e sobre assuntos de seu interesse. De acordo com Consolo (2000, p. 105),

A crença de que falar uma língua implica na construção de significados interpessoais parece relevante para aulas de línguas que motivarão um maior engajamento do aluno no discurso da sala de aula. Esse engajamento pressupõe que os alunos assumam papéis ativos nas interações verbais, como por exemplo, ao iniciar e finalizar trocas verbais, bem como ao ter algum controle sobre os tópicos tratados.²²

Acreditamos que a competência linguístico-comunicativa na língua-alvo compõe um dos requisitos para o próprio professor de LE, para que ele possa se apresentar como um modelo linguístico e assim cooperar, por meio da sua fala, no processo de geração de insumo (*input*) apropriado aos alunos e engajar-se na interação verbal por meio da LE, colaborando dessa forma para o processo de desenvolvimento da proficiência oral desses futuros professores (CONSOLO; SILVA, 2011).

Teixeira da Silva (2000), em sua pesquisa de doutorado, teve a oportunidade de investigar como um curso de Letras de uma universidade pública no Rio de Janeiro constrói os sentidos de ser fluente em inglês – LE e como esse curso estava desempenhando seu papel na formação de professores, no que concerne à fluência oral, na disciplina intitulada “Expressão Oral e Escrita em Língua Inglesa”.

O autor observou e concluiu que o curso de Letras analisado não estava cumprindo com o seu papel de formar professores fluentes²³ e que os alunos não atingiam a fluência oral, de acordo com a proposta estabelecida para a sua efetiva atuação profissional. A fluência oral

²² Tradução livre do trecho: “The belief that speaking a language implies the construction of interpersonal meaning seems to be relevant for language lessons that will motivate more engagement in CD on the part of students. Such engagement presupposes the taking up of active roles in verbal interaction by the students, as for example, the initiation and finishing of exchanges, as well as having some sort of control over topics dealt with” (CONSOLO, 2000, p. 105).

²³ Será considerado fluente o professor de LE que apresentam não apenas as características temporais, geralmente ligadas à concepção de fluência, que são: desenvoltura, espontaneidade, prontidão, velocidade, ter riqueza de recursos que o capacite a adaptar sua produção aos requisitos de qualquer situação, incluindo respostas a seus interlocutores – fato esse que pressupõe conhecimentos das regras socioculturais responsáveis pela adequação textual, aspectos como erros e deslizamentos gramaticais, lexicais ou de adequação colocam tensão no processamento da mensagem, comprometendo assim, a fluência do falante. Diante dessa observação, é interessante ressaltar que o professor jamais pode ser considerado fluente, se ele apresentar uma gramática insuficiente ou não ter um vocabulário rico e diversificado (TEIXEIRA DA SILVA, 2000, p. 68-69).

compõe efetivamente um dos quesitos necessários na escolha do perfil profissional do professor de LE, para que ele possa cumprir, pelo menos, com dois papéis fundamentais na sua atuação em sala de aula, trabalhar a compreensão e produção da oralidade. Com isso, ele pôde comprovar no curso pesquisado uma grande quantidade de disciplinas que favoreciam apenas a habilidade escrita, desprezando assim as habilidades de compreensão e produção oral. Os depoimentos dos professores do curso referente a essa atuação alegavam que os alunos já deveriam ingressar na universidade com fluência na língua estrangeira. Porém, a realidade não era essa.

Pelos entraves burocráticos existentes nas universidades, fica difícil redesenhar os currículos para essas mudanças necessárias. Entretanto, mesmo que essas mudanças não ocorram ou só aconteçam em longo prazo, é importante que o professor não se acomode diante de tal desejo, e procure praticar atividades eficazes que venham desenvolver a compreensão e a produção da oralidade.

Segundo Consolo e Silva (2011), a aprendizagem da oralidade de uma língua estrangeira resulta de *produção* ocorrida por meio do *diálogo*. Essa atividade colaborativa, promovida pelo diálogo, leva os alunos a interagirem e, em pares ou em grupos, produzirem a língua. O aluno só aprende a falar falando, construindo um discurso não apenas significativo, mas também coerente e linguisticamente preciso. Para que isso aconteça é imprescindível provocar e desafiar o discente, para que ele desperte e produza seu próprio conhecimento. Com base em diálogos colaborativos, o aluno conseguirá interagir em pares ou em grupos, trocando ideias que o levarão, de forma motivadora e precisa, ao desenvolvimento da fluência oral. Segundo Krashen (1982), as tarefas desenvolvidas em pares ou grupos levam os alunos a se sentirem mais à vontade para exercitar a língua-alvo, reduzindo assim a ansiedade, o medo; enfim, o peso psicológico vindo da exposição pública, que acelera o filtro afetivo, impedindo o processo de compreensão (*input*) e produção (*output*) da oralidade. Por isso, é interessante a aplicação de atividades em pares ou grupos, que promovam a interação, que favoreçam troca de informações e amenizem bloqueios emocionais, elevando, portanto, os níveis de proficiência oral. Ademais, os mais proficientes nos grupos poderão auxiliar os menos proficientes, antecipando decisões, oferecendo palavras desconhecidas e interpretando ou ignorando os erros dos processos de comunicação.

No próximo capítulo, apresentaremos os dados coletados na realização deste estudo. No primeiro momento, discutiremos sobre as observações em sala de aula e as percepções dos participantes acerca do processo ensino e aprendizagem de inglês, a partir dos dados dos questionários e entrevistas.

CAPÍTULO 4

A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES E DOS ALUNOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA NO CURSO DE LETRAS DA UEG

O ensino de cultura em sala de aula deve promover a construção de pontes entre a cultura do aprendiz e a cultura da língua estrangeira, de modo que o aluno não tenha que imitar o comportamento ditado pela cultura alvo, mas possa, simplesmente, ser capaz de expressar esses dois universos por meio de suas próprias experiências (ROBINSON, 1985, p. 100).

Este capítulo compreende os dados analisados com base nas observações das atividades docentes e discentes em sala de aula, e pelos questionários aplicados aos professores e alunos, bem como entrevistas realizadas com as coordenadoras dos cursos de Letras de cada campus e com o Coordenador Geral das Relações Internacionais e Institucionais da UEG.

No primeiro momento, apresentaremos o histórico da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras, sua estrutura curricular, matrizes e ementas dos componentes curriculares relacionados à Língua Inglesa. No segundo momento, comentaremos a Nova Proposta Curricular da UEG, que está sendo implantada a partir de 2015. Ademais, exibiremos também um relatório das entrevistas realizadas com os coordenadores de curso e com o Coordenador Geral de Relações Institucionais e Internacionais da UEG. No quarto momento, finalizaremos com a percepção dos professores e dos alunos acerca da formação do professor de Língua Inglesa e da compreensão e produção oral, a partir dos questionários aplicados.

4.1 A Universidade Estadual de Goiás (UEG)²⁴

A proposta de criação da UEG não é recente. A mobilização entre diversos segmentos da sociedade para implantação de uma Instituição de Ensino Superior pública, gratuita e de qualidade, no Estado de Goiás, tem seus primeiros registros datados da década de 1950. A Reforma Universitária, ocorrida em 02 de novembro de 1968, através da Lei 5.540,

²⁴ Um projeto de Universidade Estadual, elaborado pela Assembleia Legislativa, ainda no governo de Ary Ribeiro Valadão, através da Lei de nº 8.772, de 15 de janeiro de 1980, delegava ao Poder Executivo autorização para criar a Universidade do Estado de Goiás com sede em Anápolis, sob a forma de Fundação; porém, o Decreto somente foi assinado pelo governador Dr. Henrique Antônio Santillo, que instituiu a Fundação Estadual de Anápolis, mantenedora da UNIANA, sob nº 3.355, de 9 de fevereiro de 1990 (PPP, 2009).

facilitou a disseminação do Ensino Superior, e em Goiás foram criadas as Faculdades Isoladas. Nos anos de 1968 e 1987, foram organizados, pela Delegacia Regional do Ministério da Educação e Cultura em Goiás (DEMEC), o I e II Seminários sobre a Expansão do Ensino de 3º Grau, e, durante esses eventos, os movimentos sociais, tanto de professores quanto de alunos, evidenciaram o desejo de interiorização do Ensino Superior. A década de 1980 também foi marcada por uma série de mobilizações da União Estadual dos Estudantes (UEE) para a estruturação de uma Universidade Multicampi em Goiás. Por fim, a Lei nº 11.655/91 criou a Universidade Estadual de Goiás com sede em Anápolis, originada a partir da Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA) e a incorporação das treze demais Instituições de Ensino Superior (IES) existentes, mantidas pelo Estado, o que veio fortalecer a luta de diversos segmentos interessados na criação de uma Universidade Pública Estadual em Goiás.²⁵

Pelos registros históricos que a constitui, a UEG já nasceu de certa forma beneficiando todos os municípios goianos, com ênfase nas especificidades regionais. Seu crescimento proporcionou uma experiência inovadora, por meio de um projeto de interiorização das atividades de ensino, pesquisa e extensão, levando à maioria dos municípios goianos uma Unidade Universitária, com a implantação de cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* nas mais diversas áreas do conhecimento, inclusive mestrado em Educação, Linguagens e Tecnologias realizado no Campus “A”, que enfatiza a área de linguagens que contribui para a formação dos professores de Letras, e de acordo com a necessidade, a implementação de Programas Especiais, como o Programa de Licenciatura Plena Parcelada, qualificou em serviço “aproximadamente 65% de docentes que atuavam na educação básica sem cursos em nível superior” (PEREIRA, 2014, p. 14).

Em suma, pelo quantitativo de cursos de licenciaturas que a Universidade Estadual de Goiás possui em relação às demais instituições existentes, a UEG tem primado pela formação de professores. A interiorização do Ensino Superior no Estado de Goiás, durante as políticas dos governos deste Estado, remonta à década de 80. Atualmente, a Universidade Estadual de Goiás é composta por 42 Campus universitários, com 137 cursos, sendo 133 regulares e 4 semi presenciais, dos quais 75 são de licenciaturas, dentre estes 15 são cursos de Letras. Dos 15 cursos de Letras, dois foram os escolhidos para a pesquisa deste trabalho: o Campus “A” localizado na região Central do Estado de Goiás e o Campus “B” na região Noroeste.

²⁵ Com a publicação da Lei nº 16.272, de 30 de maio de 2008, a UEG é transformada em autarquia, com a denominação de Universidade Estadual de Goiás (PPP, 2009).

4.2 O Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Letras

O PPP do Curso de Letras foi implantado em 2009, em atendimento à política de renovação, reconhecimento do Curso e do credenciamento da Universidade Estadual de Goiás, sendo que foi exigido pelo Ministério da Educação (MEC) para o funcionamento dos Cursos de Licenciatura Plena em Letras. A sistemática de elaboração constituiu-se da discussão e avaliação das concepções e ações pedagógicas, curriculares e organizacionais das comissões formadas por coordenadores, representações dos discentes e docentes dos cursos de Letras de cada Unidade Universitária da UEG (denominado Campus a partir do ano de 2015).

Em decorrência disso, o PPP representa um compromisso dinamizador da UEG frente às constantes mudanças e transformações da sociedade com o processo educativo. Seu surgimento se deu pela necessidade de criar um espaço aglutinador de proposições e discussões das políticas educacionais, que tem como compromisso oferecer aos acadêmicos:

[...] conhecimentos teórico-práticos acerca dos estudos linguísticos e literários, proporcionando uma compreensão crítica do mundo através dos processos de transmissão, construção e reconstrução do conhecimento (...) condições para que mudem a sua prática pedagógica, até então voltada para a reprodução do conhecimento, transformando-a numa práxis em que a produção de saberes norteie o ensino de línguas materna e estrangeira e de suas respectivas literaturas (PPP, 2009, p. 6).

Consideramos como diretriz prioritária do documento o entendimento de que a formação do profissional de Letras se constitua na Universidade como processo autônomo, integral e continuado, com identidade própria dos conhecimentos necessários para a formação de professores do Ensino Fundamental e Médio, que pressupõe formação pedagógica e produção científica do conhecimento (PPP, 2009, p. 7).

Os princípios que norteiam o documento, quanto às ações de formação inicial e continuada dos professores de Letras são: a valorização da formação e da ação docente em letras; a integração teoria e prática; oportunizar a voz aos alunos nas diversas situações e interações pedagógicas e formação de profissionais como um processo contínuo. Convém destacar que a formação do profissional de Letras não se faz apenas com a teoria, mas, faz-se no dia a dia com a sua prática pedagógica e com a relação de ambas: teoria e prática. Essa interação só é possível mediante a reflexão do professor sobre sua própria prática, cuja epistemologia baseia-se na prática, por meio da reflexão na ação e sobre a ação (SCHÖN, 2000).

A interação entre professor e aluno é um princípio que favorece a aprendizagem do aluno e a formação continuada do professor. Os estudantes usam seu próprio capital

linguístico e cultural para aprenderem as possibilidades transformadoras da própria experiência e os professores comparecem com seus saberes e com suas personalidades, propiciando um clima de trabalho necessário ao estabelecimento de inter-relação e de interlocução para a própria formação e para a formação do “outro”. Os professores de Letras precisam estar conscientes de que a cultura em que vivem e os modos de pensar e de agir, trazidos para a sala de aula, influenciam a maneira como eles percebem, estruturam e dão significados à sua experiência.

Segundo Giroux (1997), o “capital cultural” que o aluno traz para a sala de aula é relevante e contribui para recuperar os conhecimentos e relacioná-los com os conteúdos curriculares do curso de Letras, de maneira crítica e reflexiva sobre sua própria realidade, suas fraquezas e a necessidade de superá-las. Neste sentido, o PPP instiga os estudantes

a se apropriarem criticamente dos códigos e dos vocabulários de diferentes experiências, os professores do curso de Letras possibilitam-lhes que se conscientizem de que os “sujeitos”, no seu pensar e na sua ação prática atuem sempre com um sistema de referencia sociocultural. Ainda mais, terão a oportunidade de desenvolver uma estrutura teórica da qual possam ordenar suas experiências (PPP, 2009, p. 9).

Neste sentido, a formação de profissionais é prevista no projeto como um processo contínuo e dinâmico, cujos saberes articulam-se com as experiências vivenciadas em sua formação inicial e com as reflexões sobre a prática, promovendo, assim, o desenvolvimento pessoal e profissional. A formação inicial e continuada, apesar de se constituírem por fases distintas, mantêm uma unidade em torno de princípios epistemológicos, éticos e didático-pedagógicos comuns. A seguir, apresentaremos o surgimento do curso de Letras da UEG dos *campi* pesquisados.

4.3 O Curso de Letras da UEG²⁶

O curso de Letras do Campus “A” foi implantado em 24 de fevereiro de 1986, com habilitação em Língua Portuguesa e respectivas literaturas e Língua Inglesa e respectivas literaturas. Esse curso foi autorizado inicialmente pelo Decreto nº 94.209/87, publicado no DOU em 10/04/1987 e reconhecido pela Portaria n. 313, de 25 de fevereiro de 1992, publicada no DOU 26/02/1992 com prazo de validade até 31/12/2001. O Curso de Letras do

²⁶ Dados extraídos dos Projetos Políticos Pedagógicos do Curso de Letras da UEG – Proposta (2009). Os dados relacionados ao Campus “A” e Campus “B” foram fornecidos pelas coordenadoras do Curso de Letras dos respectivos campos pesquisados através de uma entrevista.

Campus “A” tem oferecido possibilidades de formação continuada por meio dos cursos de pós-graduação *Lato Sensu e Strictu Sensu*. Os cursos *Lato Sensu* iniciaram-se em 1992, com convênios com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ofertando os cursos de “Língua Inglesa e literaturas de Língua Inglesa”. Foram oferecidos ainda os cursos de “Literatura Brasileira” e “Língua Portuguesa” com a participação de professores da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Além da oferta dos cursos de “aquisição e desenvolvimento da linguagem” e “docência no ensino de língua portuguesa e literatura”, este último com quatro edições, na área de Língua Inglesa, foi oferecido o curso de “ensino e aprendizagem de Língua Inglesa”. Na área de língua portuguesa, foi oferecido o curso de “assessoria e revisão textual”. No Campus “A” foram licenciados 736 alunos, até o ano de 2014. O curso de Letras do Campus “B” foi criado em 2003, licenciou, até o ano de 2014, o total de 270 (duzentos e setenta) alunos.

Apesar da unificação e reestruturação curricular dos cursos, percebe-se que essa não atende mais ao perfil profissional desejado pela contemporaneidade. Fato que contribuiu, neste ano de 2015, para a implantação dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs)²⁷, que tem entre uma das suas funções reestruturar a matriz curricular dos cursos da UEG.

O Curso de Letras atua na qualificação dos professores que trabalham na Educação Básica, a fim de garantir aprendizagens essenciais à sua formação, possibilitando-lhes competências suficientes para difundir o desenvolvimento social, econômico e cultural da região. É notório que só a existência de educadores capacitados e comprometidos com o processo ensino-aprendizagem poderá garantir condições básicas para o funcionamento da escola como uma dimensão pedagógica, da qual ela tanto se ressente nos dias de hoje.

A educação escolar, nesse contexto, assume responsabilidades cruciais, pois a inserção crítica das novas realidades do mundo contemporâneo depende substancialmente de um processo de escolarização que valorize o conhecimento, o desenvolvimento das capacidades cognitivas, a formação moral e a formação da cidadania crítica e participativa, por meio da formação de professores. Neste sentido, a universidade deve responder as expectativas da sociedade do conhecimento, cada vez mais exigente por profissionais que

²⁷ O Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Letras está regulamentado em conformidade com as normas estabelecidas pela Resolução nº. 01 de 17/06/2010 da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, pelo Parecer CONAES nº. 4 de 17/06/2010, pela Resolução CsA-UEG nº. 11/2014 que cria o Núcleo Docente Estruturante no âmbito dos cursos de graduação da UEG e que aprova o seu Regulamento; e pela Portaria UEG/Gab. nº.1022 de 18 de junho de 2014 que designa os docentes do Curso de Letras como membros do NDE, no período de 1 de junho de 2014 a 31 de dezembro de 2014. Sendo renovados conforme necessidade de cada campus.

dominem as habilidades, competências e flexibilização, características da era da informação e do desenvolvimento tecnológico.

Um fator relevante que a Universidade deve considerar é a questão da globalização, caracterizada pelos seus aspectos homogeneizantes no domínio das finanças e política, solidificadas com características socioeconômicas que interferem no desenvolvimento social da nação e, conseqüentemente, ditam as regras da sociedade e os caminhos das pesquisas e produção de conhecimento da universidade.

É importante considerar ainda que, embora a Universidade divida a produção e a sistematização do conhecimento com as empresas produtoras de bens e serviços, vinculadas ao sistema econômico vigente, ainda mantenha a sua função de agência formadora dos técnicos e dos pesquisadores que integram as instituições que atuam no mercado (PPP, 2009, p. 32).

A Universidade tem dupla função formativa, uma voltada para atender o mercado de trabalho e a outra para a formação crítica e reflexiva dos sujeitos sobre sua realidade. Ambas, deverão concretizar a formação de pesquisadores que contribuam para as mudanças na sociedade; evitando assim o monopólio de empresas sobre a produção do conhecimento. Porém, não se pode esquecer que outro dado importante é a tendência atual de se enfatizar o aspecto tecnológico do conhecimento nas relações sociais de produção em detrimento de outros aspectos, tais como o filosófico, o ético e seu comprometimento social.

Outro aspecto importante na estruturação do curso de Letras é o da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, previsto na LDB 9.394/96 e no PPP do curso como fatores imprescindíveis para: “a) a relação não dicotômica entre teoria e prática; b) a interdisciplinaridade; e c) a utilização da pesquisa e serviços comunitários com fins pedagógicos e científicos” (PPP, 2009, p. 33), ambas favorecem a compreensão de cidadania e o posicionamento dos acadêmicos em relação às demandas da sociedade, bem como o domínio de técnicas e ferramentas de sua profissão.

A proposta acadêmica do curso, conforme sinaliza o PPP (2009), baseia-se numa formação voltada para a emancipação humana, garantidos pela sua estrutura científica, profissional e cidadã e para o perfil profissional do curso. Essa proposta garante não somente a integralização do currículo, mas, também, oportuniza aos acadêmicos o conhecimento de seu campo de atuação profissional no cotidiano escolar, para então, a partir de diagnósticos, poderem elaborar projetos de intervenção, colaborando assim para a superação das fragilidades encontradas no ambiente escolar.

A área de atuação do licenciado em Letras vai além da formação específica almejada para o profissional atuar em sala de aula. Estende-se também para o exercício pleno da

cidadania, atuação em atividades socioculturais, políticas, e com capacidade de questionar e exigir políticas públicas que favoreçam e valorizem seu trabalho e sua formação continuada.

De acordo com o PPP (2009, p. 34), o profissional em Letras necessita:

- Dominar e utilizar as novas tecnologias da comunicação e da informação;
- Desenvolver maior capacidade comunicativa na gestão da sala de aula;
- Produzir trabalho em redes acadêmicas nacionais e internacionais;
- Relacionar conteúdos com os processos investigativos das disciplinas em que se é especialista e conectá-los aos dilemas e problemas do mundo prático;
- Envolver os alunos no processo de aprendizagem e do trabalho em equipe;
- Desenvolver sensibilidade ético-profissional e social, face aos desafios postos pelas exigências da justiça e da democratização da sociedade.

Assim, é indispensável que a formação do profissional de Letras contemple objetivos que forneçam ao profissional domínio de tecnologias, capacidades de comunicação, colaboração e gestão, produção investigativa e acadêmica, formação cidadã e ética, essenciais para a internalização de conhecimentos que contribuam para a melhoria de sua vida pessoal e profissional.

Os objetivos do Curso de Letras, de acordo com o PPP (2009, p. 37-38), pautam-se em geral e específicos:

O objetivo geral tem como finalidade promover o desenvolvimento cultural, científico e profissional do graduando na área de Letras. Os objetivos específicos visam: formar profissionais críticos, capazes de lidar com a linguagem, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, conscientes de seu papel na sociedade e das relações com o outro; contribuir para a formação do pensamento crítico do graduando, para que ele possa compreender a importância da busca permanente do aprimoramento profissional; fornecer subsídios para uma análise crítica da realidade, nos seus aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais; desenvolver o domínio do uso da língua materna, da língua estrangeira e respectivas literaturas e a consciência das variedades linguísticas e culturais dos povos que falam essas línguas; e propiciar a atualização quanto às abordagens e metodologias para o ensino de línguas e possibilitar o desenvolvimento de novas metodologias que contribuam para a evolução da prática educativa adequada às exigências atuais.

A Estrutura Curricular do Curso prioriza a formação profissional crítico-reflexiva, composta por: a) Currículo Básico; e b) Currículo de Aprofundamento e Ampliação.

O Currículo Básico é composto pelas seguintes áreas: área de formação de um sistema de referência para análise e ação crítica que compreende as seguintes disciplinas: Fundamentos da Educação e Filosofia; área de formação pedagógica docente, que compreende as disciplinas: Políticas Educacionais, Psicologia da Educação, Didática,

Produção de Texto e Novas Tecnologias Aplicadas à Educação; área de formação específicas constituídas pelas disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Latina, Linguística, Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira, Literaturas de Língua Inglesa, Teoria Literária e Libras; área de formação, de investigação e de prática profissional; pesquisa por meio de trabalho de conclusão do curso; Estágio Supervisionado; além de prática profissional dos conteúdos das áreas de estudo.

O Currículo de Aprofundamento e Ampliação oportuniza aos acadêmicos possibilidades de aquisição de outras leituras, pesquisas e atividades extensionistas e eventos científicos internos e externos ao ambiente universitário. Este currículo é composto por: oferta optativa curricular; experiências pedagógicas e participação em eventos científicos.

A Matriz Curricular do Curso de Letras contempla, conforme pode ser observado no Anexo (4), os componentes curriculares de cada série do curso, carga horária teórica e prática e carga horária geral. Especifica o tempo de integralização do curso que varia de 4 a 6 anos, perfazendo uma carga horária total de 3.300 horas com regime anual, respectivos turnos e o total de 40 vagas para cada vestibular, concernentes à habilitação em Licenciatura Plena em Letras com dupla habilitação: Língua Portuguesa e respectivas Literaturas e Língua Inglesa e respectivas Literaturas. O dimensionamento do Curso de Letras contempla a Carga Horária das áreas e atividades. As áreas são distribuídas em: Pedagógicas, Prática Curricular, Estágio Supervisionado, Orientação de Estágio Supervisionado, Disciplinas Práticas, Básicas, Formação geral: quantitativa, optativa, atividades complementares e Trabalho de Curso (TC).

Nesta pesquisa, foram observados em sala de aula no Campus “A” e “B” os componentes curriculares: Língua Inglesa I, Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa I, Língua Inglesa II, Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa II, Língua Inglesa III e Língua Inglesa IV, que compõem a matriz curricular do primeiro ao quarto ano, conforme sinaliza o anexo (5).

Atualmente, o Curso de Letras dos *campi* possuem duas matrizes curriculares, uma implantada a partir de 2009, que atende do 2º ao 4º anos, e a outra, que está sendo implantada (2015/2), que atende 1º e 2º períodos.

As duas matrizes oferecem disciplinas com conhecimentos teóricos e práticos que contemplem a formação de professores de línguas, língua portuguesa e inglesa. Estes conhecimentos são trabalhados em todas as disciplinas do curso, mas são enfatizados, sobretudo, nas disciplinas de Estágio Supervisionado, que acontece na escola campo, com atividades de observação, semi-regência e regência e com a realização de projetos de ensino.

A área de formação do profissional de Letras compreende a prática e investigação

dos processos e dos métodos específicos do exercício profissional *in loco*, realizado ao longo do curso em atividades de prática de ensino e na pesquisa do trabalho de conclusão do curso. A prática profissional é desenvolvida ainda por meio de seminários e oficinas de atividades desenvolvidas em sala de aula e/ou no campo de estágio, como *práxis* das concepções teóricas. O Estágio Supervisionado proporciona ao estagiário conhecer o funcionamento de uma instituição de ensino, sua organização de gestão e pedagógica, bem como as situações de ensino-aprendizagem e reflexão sobre a prática docente.

No Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, o aluno tem a oportunidade de desenvolver a competência comunicativa através das quatro habilidades linguísticas, *listening, speaking, reading, writing*, inclusive na compreensão e produção da oralidade. Entretanto, o que se observa em algumas Instituições do Ensino Médio da rede pública é que a Matriz Curricular, ao oferecer a opção de escolha por uma língua estrangeira, tem deixado a Língua Inglesa em segundo plano, dificultando assim a realização prática do estágio nesta área, e, conseqüentemente, impossibilitando esse profissional de atuar na área específica de formação.

No ano de 2011, a UEG aderiu ao programa “Ciências Sem Fronteiras”, voltado para o intercâmbio de alunos da universidade com outras Instituições de Ensino Superior (IES) estrangeiras, favorecendo a internacionalização cultural e linguística. Aderiu-se, ainda, ao Programa “Idiomas sem Fronteiras” no ano de 2014, que está sendo implantado e que oferece à Comunidade acadêmica a oportunidade de participar de testes de proficiência em Língua Estrangeira e cursos virtuais. Estes programas de intercâmbio promovem a mobilidade internacional, que oportunizam aos alunos e professores experiências com os nativos da língua, os quais contribuirão para o desenvolvimento da proficiência oral do idioma estudado.

Na sequência, apresentaremos o resultado das observações em sala de aula, inicialmente no Campus “A” e, na sequência, no Campus “B”, além da análise dos pontos peculiares e divergentes entre ambos.

4.4 O contexto interacional: observações da sala de aula

A observação e o registro de aulas constituem-se em ferramentas eficazes para o conhecimento do que ocorre no contexto da sala de aula de línguas. É uma oportunidade de investigar sobre as abordagens utilizadas pelo professor em sala de aula, que proporcionam ao pesquisador um olhar crítico e reflexivo sobre as dinâmicas usadas nas aulas. Ademais, convém compreender que a sala de aula de línguas é um ambiente de interação, pois a língua, na visão de teóricos como Vygotsky, só se constrói por meio de uma interação dialógica,

formulada pela situação social e histórica concreta do indivíduo com outras “vozes” (FREITAS, 2005).

Sob esse prisma, faz-se imprescindível ressaltar que compreendemos a observação, assim como Richards e Lockhart (2001), como um meio de reunir informações acerca de um contexto social, em nosso caso a sala de aula de Língua Inglesa, e não como um instrumento de avaliação do ensino e do desempenho dos aprendizes.

Neste estudo, o período de observação não-participativa foi realizado nos meses de outubro de 2014 a junho de 2015. Foram observados os alunos do 1º e 2º anos de Letras dos dois *campi*, na disciplina de Laboratório de Prática Oral de Língua Inglesa I e II. Também foram observados os alunos dos 3º e 4º anos de Letras, na disciplina de Língua Inglesa III e IV. Para preservar a identidade dos alunos e dos professores, foram utilizadas as seguintes denominações: Prof. “A”, Prof. “B” e Prof. “C”, para os alunos usamos A1, 1º Ano (para os primeiros anos), A1, 2º Ano (para os segundos anos), A1, 3º Ano (para os terceiros anos) e A1, 4º Ano (para os quartos anos).

Fez-se necessário observar todas essas turmas, dos primeiros aos quartos anos, a fim de compreender melhor a proposta curricular na prática, bem como o processo de formação dos professores de inglês, o desenvolvimento da interação na Língua Inglesa de cada turma, de modo a reconhecer os níveis de proficiência em que cada ano se encontra em relação às quatro habilidades, com foco na compreensão e produção oral, Neste caso, foi relevante observar os procedimentos didáticos e metodológicos utilizados pelos professores no desenvolvimento de suas aulas, investigando se tais recursos didáticos e estratégias usadas pelos professores facilitaram a relação entre professor/aluno, aluno/aluno no processo de construção do ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, com ênfase na competência linguístico-comunicativa desse idioma.

CAMPUS “A”:

Aulas 1 e 2 - Aulas ocorridas no dia 07 de outubro de 2014.

As aulas observadas do componente curricular: Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa II, no segundo ano de Letras, foram ministradas por dois professores²⁸ da área de línguas. As aulas pautaram-se em discussões do conteúdo apresentado, a partir do livro

²⁸ As turmas cujos componentes curriculares de Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa I e II são divididas para dois professores, a fim de trabalhar de forma mais efetiva a competência comunicativa dos alunos. No entanto, durante o processo de observação destas aulas no Campus A e B os professores trabalharam, na maioria das aulas, na mesma sala de aula, justificando falta de espaço físico no período.

adotado: *English Pronunciation for Brazilians*, dos autores Sonia M. Bacari de Godoy; Cris Gontow e Marcelo Marcelino – *The Sounds of American English* – Disal Editora. Nestas aulas, foram trabalhados os conteúdos de fonética e fonologia da língua e atividades de *listening*, *conversation*, *reading* e *writing*, que estimulam o desenvolvimento de todas as habilidades linguísticas.

Em seguida, foram apresentadas pelos alunos várias estratégias de como utilizar a música inglesa para o desenvolvimento da proficiência. Dentre estas, o uso de karaokê, vídeos-clip que serviram para promover interações e apresentação das experiências dos alunos.

Os professores passaram como atividade para a próxima aula que os alunos realizassem uma pesquisa em grupo sobre os países que falam a língua inglesa como oficial. Os grupos tinham que seguir os seguintes procedimentos: apresentar por meio de seminários, músicas e outros recursos os seguintes tópicos: aspectos culturais (culinária, feriados, literatura, etc.), geográficos, econômicos e históricos.

Os procedimentos metodológicos aplicados nestas aulas favoreceram as habilidades de compreensão e produção da oralidade. Ao trabalhar fonética e fonologia, o acadêmico aprende a articular cada um dos sons de forma a combiná-los, promovendo, assim, a construção de palavras e sentenças, que certamente desenvolverão suas habilidades linguísticas, principalmente na proficiência comunicativa. Conforme os estudos de Almeida Filho (2013), praticar o ensino de línguas por meio da abordagem comunicativa tem como característica principal “o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira” (p. 36). Dessa forma, a afirmação do autor legitima o professor a criar condições que oportunizam aos alunos usar a língua-alvo por meio de atividades sociointerativas, como trabalhos em grupos e dramatizações, as quais desenvolvem não só a competência comunicativa, mas as demais competências necessárias para a comunicação.

Aulas 3 e 4 - Aulas ocorridas no dia 07 de outubro de 2014.

As aulas observadas na turma do 1º ano de Letras, na disciplina de Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa I, (anexo 6) foram ministradas por dois professores de Língua Inglesa e tiveram como tema principal: *vowels (phonetic and phonology)*.

O prof. “B” ministrou a aula quase toda em inglês, mesclando, em alguns momentos, o português/inglês. Os alunos interagiram na Língua Inglesa com o professor, por meio de perguntas e respostas. Os procedimentos pautaram-se em: prática de compreensão auditiva,

exercícios de fixação sobre os sons das vogais: sons curtos como /I/ *big*, *fit* e sons longos como /i:/ *sheep*, *meet*, *people*, sons mais abertos como: /æ/ *bad* e menos aberto como /e/ *bed*, sons entre consoantes como /ɛ/ *letter*, /e/ *get*, *ten*, sons seguidos por consoantes como /ɛ/ *egg*, /e/ *end* e palavras homófonas, isto é, sons com pronúncia igual como em /ɛ/ *pair* e /ɛ/ *pear* (anexo 7).

Essa aula contemplou perfeitamente a ementa da disciplina de Laboratório de Prática Oral, proposta pela Matriz Curricular. Além disso, a interação entre professor/aluno e aluno/aluno, aconteceu em consonância com a teoria sociointeracionista e metodologias cognitivas que proporcionam aos alunos a compreensão e produção da oralidade. Tais habilidades contribuíram para a formação dos alunos como professores de Língua Inglesa neste contexto contemporâneo, pois a fonética e a fonologia, contempladas como conteúdo dessas aulas, são essenciais para a construção efetiva da compreensão e produção oral. Ademais, os procedimentos metodológicos utilizados como prática de compreensão auditiva, bem como os exercícios de conversação através de diálogos em pares, contribuíram para o desenvolvimento da oralidade na Língua Inglesa.

Aulas 5 e 6 - Aulas ocorridas no dia 14 de outubro de 2014.

Neste dia, as aulas de Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa II, observadas no 2º Ano de Letras, foram ministradas por dois professores, e tiveram como tema principal: os países que falam a Língua Inglesa como língua oficial. Esta atividade fora proposta na aula anterior. O desenvolvimento da atividade pautou-se na apresentação do primeiro grupo, que, com o uso do *datashow*, discorreu sobre os Estados Unidos da América.

Primeiramente, o A1 ressaltou a história dos Estados Unidos da América. Logo após, o A2 falou da parte geográfica; do idioma, nesse caso o inglês; das cidades e dos Estados mais importantes, bem como abordou sobre a economia desse país. Esse aluno disse: “É um desafio falar dos Estados Unidos, pois temos uma grande influência americana, por ser um país que tem a economia mais forte do mundo hoje”. Em seguida, o A3 destacou, por meio de imagens, os símbolos nacionais desse país, bem como apresentou os feriados, a cultura e os esportes mais praticados por essa nação. Em relação à música, o A4 apresentou um vídeo com o resumo da trajetória da música, desde os anos de 1960 aos anos de 2002. Algumas músicas foram trabalhadas por meio de atividades como *listening comprehension practice* e prática de pronúncia, com objetivo de promover a compreensão e produção da oralidade.

Observamos, nesta aula, o debate entre os alunos acerca da influência da Língua Inglesa no Brasil. Como exemplo, os alunos destacaram algumas palavras que fazem parte do vocabulário cotidiano como: *internet, pen drive, mouse, datashow, happy hour*, dentre outros.

Aulas 7 e 8 - Aulas ocorridas no dia 14 de outubro de 2014.

Nas aulas de Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa I no 1º ano de Letras do Campus “A”, os professores corrigiram as atividades da página 80, do livro adotado: *English Pronunciation for Brazilians*, dos autores Godoy, Gontow e Marcelino. No decorrer da correção das atividades, os professores enfatizaram o som e a pronúncia das vogais nos seguintes verbos:

<i>Present</i>	<i>Past</i>
<i>breed</i>	<i>bred</i>
/i:/	/e/
<i>feed</i>	<i>fed</i>
/i:/	/e/
<i>read</i>	<i>read</i>
/i:/	/e/

Nestas aulas, o professor utilizou o método *Community Learning* (comunidade de aprendizagem) que tem como princípio ver os alunos como “pessoas por inteiro” (LARSEN-FREEMAN, 1986, p. 89), no qual não só os sentimentos e intelecto de cada um contam, mas principalmente o modo como relacionam suas reações físicas, instintivas e sua vontade de aprender entre si. O professor precisa estar sempre atento à necessidade de apoio que seus alunos precisam, em relação aos medos e insegurança na aprendizagem. Nesse sentido, construir um relacionamento comunitário na sala de aula é imprescindível, para que a cooperação prevaleça e não a competição. Além disso, o docente precisa ocupar da mesma posição dos alunos, deixando para trás a posição autoritária e ameaçadora. Nesta perspectiva de ensino, por meio de tarefas em pares ou em pequenos grupos, foram desenvolvidas várias atividades relacionadas ao estudo de fonética, de modo a trabalhar a pronúncia dos verbos irregulares, com exercícios de *listening comprehension practice, conversation*, gravações da conversa dos alunos, transcrições das gravações e uso de gravações para corrigir ou reforçar a pronúncia. Todas essas atividades possibilitaram aos alunos o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e de comunicação, por meio da interação. Através da cooperação do professor ou de colegas mais experientes (*expert peer*) todos puderam desenvolver a

pronúncia dos verbos irregulares propostos nestas aulas. Este modelo de interação assemelha-se à teoria sociointeracionista concebida por Vygotsky, que enfatiza que na ausência do outro o homem não se constrói, mas somente por meio da interação social com o outro, pois só com a contribuição do professor ou de um colega, o aluno será capaz de desenvolver suas habilidades orais.

Como atividade complementar, os professores sugeriram que os acadêmicos gravassem uma música e encaminhassem pelo *WhatsApp*, a fim de que os docentes avaliassem a pronúncia. Percebemos que esta atividade mostra a inovação do professor ao utilizar esse recurso tão presente na vida dos alunos. Os meios de comunicação, como a *internet* e os *smartphones*, estão presentes na vida dos estudantes e podem ser utilizados como instrumentos pedagógicos, que, de forma bem orientada pelo professor, possibilitarão bons resultados em sala de aula.

Aulas 9 e 10 - Aulas ocorridas no dia 16 de dezembro de 2014.

Este relato narra as aulas do segundo ano de Letras, na disciplina de Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa II. Estas aulas dão sequência à apresentação do trabalho em grupo sobre os países que falam a Língua Inglesa como oficial. Na ocasião, o país apresentado foi a Inglaterra.

Os alunos fizeram uma pesquisa detalhada desse país, iniciando pela sua trajetória histórica até os dias atuais. Utilizaram como recursos o notebook e o *datashow*, que favoreceu a explanação do conteúdo e das imagens apresentadas.

Primeiramente, eles explanaram sobre a educação e a cultura desse país. Em seguida, falaram da religião e economia. Logo em seguida, com ricas e belas imagens, falaram dos feriados, da culinária e outras curiosidades.

Recordaram alguns ídolos da música, como *The Beatles*, *Elton John* e *Rolling Stones*. Os alunos lançaram no *datashow* clipes de várias músicas desses cantores e suas histórias. Alguns alunos acompanharam os clipes, cantando músicas como: *Imagine*, *Yesterday*, *Sacrifice* e outras.

Os alunos contemplaram, ainda, os principais autores da Literatura Inglesa, como: *Edgar Allan Poe*, *Shakespeare*, *Virginia Woolf*, entre outros. Depois da apresentação do grupo, a professora mostrou seus álbuns de fotografias do período em que residiu e visitou a Inglaterra:

Morei em Londres – Inglaterra, dos 5 aos 8 anos de idade e tive o prazer de ser alfabetizada naquele belo e maravilhoso país. Essa experiência fez muita diferença para minha fluência. O meu aparelho fonador adquiriu os fonemas rapidamente. Depois que vim para o Brasil, já tive a oportunidade de voltar lá novamente. O contato com os ingleses nativos foi extremamente relevante para minha vida pessoal, acadêmica e profissional. Adoro Londres (Prof. “A” – Campus “A”).

Além da riqueza cultural que esse trabalho proporcionou aos alunos, trazendo à tona história, costumes e curiosidades da Inglaterra; os estudantes também se deleitaram vendo os álbuns de fotografias mostrados pela professora e seu importante depoimento sobre a sua experiência naquele país. As palavras da professora provocaram, nos alunos, motivação e desejos de buscar tal experiência para enriquecer e desenvolver sua aquisição na Língua Inglesa.

Para finalizar a aula, os alunos serviram alguns *cookies* (culinária da Inglaterra) para a apreciação dos alunos, ao som da música da cantora Adele.

Percebemos, ainda, que estas aulas instigaram nos alunos o interesse na ampliação de seus conhecimentos relacionados à Língua Inglesa, sua pronúncia, conversação, tradução, dentre outros aspectos. Tal atividade está dentro da perspectiva da teoria sociointeracionista de Vygotsky (1998) que destaca o papel das forças culturais, sociais e históricas no processo de aprendizagem do aluno. A interação social vivida pelos alunos, através deste trabalho realizado em grupo, impulsionou-lhes ao desenvolvimento cognitivo, além de ter função predominante, pois “a função primordial da fala, tanto em crianças quanto em adultos, é a comunicação, o contato social” (VYGOTSKY, 1998, p. 23).

Ao desenvolverem atividades em grupos, os alunos vivenciam interações linguísticas que são essenciais para a transformação do homem em ser cognoscentes, capazes de adquirir e construir seus conhecimentos, os quais os levam ao desenvolvimento mental, por meio das experiências sociais, históricas e culturais. Nessas aulas, observamos, em alguns momentos, a presença da abordagem comunicativa, por meio de atividades funcionais de comunicação que tiveram como objetivo levar o aluno a usar a língua para vincular mensagens na língua-alvo entre os colegas de classe, pelo viés da interação social, que os conduziram a uma produção de conhecimento “socialmente construído no contato interativo de mentes igualmente construídas na teia social” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 28), ou seja, conduzir os alunos a aprenderem a se comunicar na língua-alvo, através da interação com o professor e os colegas de classe, além de proporcionar-lhes o enfeitamento de situações comunicativas na vida real.

Por fim, acreditamos que o processo de construção do conhecimento da língua inglesa dar-se-á não somente pela língua em si, mas também por meio do conhecimento da

cultura desse povo que tem a Língua Inglesa como oficial.

Aulas 11 e 12 - Aulas ocorridas no dia 06 de maio de 2015.

Esse relato é sobre as aulas desenvolvidas no 4º ano de Letras, com o Componente Curricular de Língua Inglesa IV. A aula ministrada pelo prof. “B” seguiu o livro didático adotado: *Touchstone 3*, de Michael Mc Carthy, Jeanne McCarten e Helen Sandiford, da Editora Cambridge e teve como assunto principal “*Family Life*” da Lição 4. A aula iniciou com um “*Warm up*” (aquecimento). O professor ministrou a aula na língua-alvo, começou com a seguinte pergunta aos alunos: *What activities do you and your Family do together? Tell the class three things.* (Que atividades você e sua família fazem juntos? Conte a sala três coisas.)

Percebemos que a turma possui um nível de proficiência muito bom, que os torna capazes de compreender e produzir diálogos na língua. Há uma boa interação entre professor e alunos na Língua Inglesa.

O professor incentiva os alunos a responderem na língua-alvo, dando-lhes sugestões, por meio de perguntas. Veja o exemplo:

Prof. “B” – *Let me know about your family in English.*

– *What can say about your family?*

– *How do you feel your family is really a family?*

Ao responderem, o professor pediu para usarem os seguintes verbos: *let, make, help, have, get, want, ask e tell*. Vários alunos responderam com facilidade às perguntas de aquecimento da aula, usando esses verbos. Em seguida, o professor pede aos alunos para criarem um tópico about: *How do you feel your family is really a family?* O professor pediu aos alunos para seguirem o seguinte roteiro: *main idea!* (ideia principal), *argue* (discussão) *and conclusion* (conclusão). Em seguida pedem aos alunos para discutirem *in groups* (em grupos), *in class* (na sala).

O professor ao usar a abordagem comunicativa e colaborativa, faz interferências e ajuda os alunos a construírem o seu próprio conhecimento. A maioria dos alunos participaram, utilizando sempre a língua-alvo (inglês) durante toda a aula.

Assim, observamos as diferenças de níveis de proficiência entre o 1º e o 2º anos em relação ao 4º ano. Os alunos de 1º e 2º anos estão em um nível elementar, sendo capazes apenas de compreender e usar expressões familiares e cotidianas. Em contrapartida, os estudantes do quarto ano possuem um nível independente ou intermediário, já assimilam as

ideias principais dos textos e são capazes de usarem a Língua Inglesa com certa espontaneidade, conforme os níveis de referência da escala global.

Logo após a discussão, o professor termina a aula pedindo aos alunos que pesquisem na internet curiosidades sobre os tipos de família no mundo - na Ásia, no Japão, nos Estados Unidos etc. O trabalho foi direcionado para compor grupos de 2 ou 3 alunos. A apresentação foi combinada para a aula seguinte, sendo que os alunos deveriam trazer material escrito e visual. O objetivo desse trabalho, segundo o docente, é trabalhar a interculturalidade. O professor sugeriu aos alunos que procurassem entrevistar alguém de outro país, que esteja visitando ou que resida no Brasil.

No final, o professor disse para a pesquisadora:

Essa turma do 4º ano de Letras é muito boa, conseguimos interagir bem, alguns são ainda pré-intermediários, outros já intermediários, a maioria compreende bem, ou seja, possuem a habilidade de compreensão, outros desenvolvem a habilidade da produção, enfim conseguimos interagir bem em inglês (Campus “A” – Prof. “B”).

Podemos observar que, para a realização dessas aulas, o professor adotou princípios da perspectiva sociocultural, por partir da premissa de que a interação do aprendiz no contexto de sala de aula é um dos fatores relevantes para o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Nessa abordagem, o indivíduo é impulsionado pelos seus motivos, que os leva a interagir com outras pessoas e, a partir desta interação, construir seu próprio sentido do mundo.

É importante destacar também que, durante a aula, o professor utilizou a abordagem comunicativa, a qual “propõe o resgate da língua como um todo, da forma como ela ocorre na comunicação” (NEVES, 1996, p. 72). A ênfase da abordagem comunicativa está nos processos de comunicação, no uso da língua-alvo para o desempenho de funções comunicativas como: pedir e dar informações, descrever, fazer pedidos, dar ordens e expressar opiniões e sentimentos; enfim, aprender uma nova língua é ser capaz de usá-la em situações de comunicação.

Aulas 13 e 14 - Aulas ocorridas no dia 26 de maio de 2015.

As aulas observadas na disciplina de Língua Inglesa III, no 3º ano de Letras (anexo 8), tiveram como recurso didático o livro didático: *Touchstone 2* – de Michael McCarty, Jeanne McCarten e Hallen Sandiford, da Cambridge University Press. Antes de introduzir a

Unit 9, desse livro, a professora fez uma *Conversation Practice* (Prática de Conversação), com várias questões aleatórias do cotidiano dos alunos. Vejamos algumas das perguntas:

1. *Where were you born?*
2. *Where is there a bedroom?*
3. *What can you see in a kitchen?*
4. *Is this book mine or yours?*
5. *Where is your book?*
6. *Is there a garden in a house?*

A abordagem utilizada pela professora foi a comunicativa, que tem como foco construir os conhecimentos a partir da língua-alvo, por meio de um papel dinâmico na sala de aula, criando situações de aprendizagem mais interativas e significativas. Todas essas perguntas foram trabalhadas pela professora de forma criativa e ativa, através da língua-alvo (inglês) durante toda a aula. Observou-se que a maioria dos alunos possui um nível de proficiência muito bom e são capazes de desenvolver as habilidades de compreensão e produção oral de forma efetiva, por meio de ações comunicativas com a professora e seus colegas de classe.

Logo após a conversação, a professora introduziu a *Unit 9*, que tem como objetivo desenvolver o uso do *Past Continuous* (Passado Contínuo) para eventos em progresso no passado e os *Reflexive Pronouns* (Pronomes Reflexivos). A professora motivou os alunos com um *warm up* (aquecimento), utilizando um enunciado introdutório como: *Things happen* (Coisas acontecem) e *When things go wrong...* (Quando as coisas dão errado...).

Diante do chamado dessas frases, a professora pediu aos alunos que contassem uma história, dando-lhes o seguinte tema: *Are you having a bad week?* Com o incentivo da professora os alunos participaram ativamente da aula, partilhando com os colegas de classe a sua narrativa e respondendo as perguntas questionadas pela professora ou por algum colega, por exemplo:

T – *How was your week?*

Bad or good week?

S – *My week was bad. I broke my arm...*

A partir daí, cada aluno descreveu sua história, contando como foi sua semana. Todos os acadêmicos participaram, interagiram, trocaram perguntas e respostas em inglês sobre suas narrativas. Neste momento, pudemos vivenciar um espírito de colaboração entre os colegas, que reforça a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), uma concepção desenvolvida por Vygotsky, que é caracterizada pelas funções que o indivíduo pode

desempenhar suas atividades com a ajuda de outra pessoa. A ZDP é um construto que tem auxiliado os professores em sua compreensão das dimensões do processo ensino-aprendizagem, surgidos no contexto da sala de aula.

Em seguida, a professora pediu aos alunos para abrirem seus livros em uma página com diversos textos e, nesse momento, foi desenvolvida a habilidade de *reading* (leitura). Depois, a professora explicou, no quadro-branco, o uso do *Present Continuous* e *Past Continuous* nas três formas: afirmativa (A), interrogativa (I) e negativa (N). Por exemplo:

I am teaching (The action is Present Continuous).

I was teaching (The action is Past Continuous).

┌→ to be

A – *He was talking on the phone.*

└→ (ing form)

I – *Was he talking on the phone?*

N – *He wasn't talking on the phone.*

Após a explicação, a professora desenvolveu uma dinâmica com os alunos, pedindo-lhes para criar frases no *Past Continuous*. Exemplos:

Student 1 – My mother was cooking.

Student 2 – My brother was studying.

Student 3 – My mother was working at home.

Student 4 – My brother was going to the gym.

Prosseguindo com a aula, a professora demonstrou de forma criativa e dinâmica as partes do corpo (*parts of the body*). Os alunos repetiram a pronúncia de cada parte do corpo várias vezes.

Depois dessa atividade, a professora pediu que os alunos se sentassem *in pairs* (em pares) e produzissem um diálogo com o tema: *What kind of accident...*

S1 – *Hello, what kind of accident happened with you?*

S2 – *I was cooking and I hurt myself with a knife and you?*

S1 – *Well, I was playing volley and I broke my finger and you?*

S3 – *I hurt myself with the scissors.*

Acreditamos que a capacidade ou habilidade para se comunicar em uma língua envolve não só competência de entender e responder as questões propostas pela professora, mas, também, está relacionada à demonstração de habilidade para criar o seu próprio conhecimento.

CAMPUS “B”

Aulas 1 e 2 - Aulas ocorridas no dia 10 de novembro de 2014.

Este relato descreve as aulas de Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa II (anexo 9), ministradas pela Prof. “A”, no segundo ano de Letras do Campus “B”. O método adotado foi o audiolingual, cujas atividades de repetição são comuns nas aulas de línguas estrangeiras, no contexto das escolas brasileiras, pois muitos de nós, professores, ainda não conseguimos nos libertar da cultura de ensinar e aprender LE calcada nas concepções estruturalistas e behavioristas.

Vejamos como a professora desenvolveu a aula: primeiramente, ela trabalhou os verbos: *to need* e *to prefer*. Por três vezes, a professora falou o verbo e solicitou aos alunos que repetissem; e, em seguida, ela perguntou o significado dos verbos.²⁹ Ex.:

T – *To need*.

S – *To need*

T – *To need* – precisar - O que significa *to need*?

S – Precisar

Dessa forma, seguiu com o próximo verbo. Logo depois, ela trabalhou da mesma maneira várias frases com os verbos *to need* (precisar) e *to prefer* (preferir), por exemplo:

T – *I need* (Eu preciso)

O que significa *eu preciso* em inglês?

S – *I need*

T – Eu preciso estudar

S – *I need to study* (nesse caso, os estudantes já conheciam o verbo estudar e outras palavras que aprenderam nas aulas anteriores).

T – Eu preciso estudar agora

S – *I need to study now*

T – *What* (o que) o que quer dizer *what*?

S – O que

T – O que você prefere estudar agora?

S – *What do you prefer to study now?*

(nesse caso, os alunos já sabiam construir perguntas com *do/does*).

T – *When* (quando), o que significa *when*?

²⁹ T – significa *Teacher* e S – *Students*.

S – Quando

T – Quando você precisa ir lá?

S – *When do you need to go there?*

Observamos que a professora fala em inglês, os alunos repetem e depois traduzem. A professora explica aos alunos a forma da construção das sentenças em inglês. Os alunos durante a aula tiveram uma participação muito boa. Todos praticaram as frases em inglês. A docente insistiu com os alunos que têm dificuldade na pronúncia, chamando-os a participar. Em seguida, a professora trabalha uma conversação com perguntas e respostas – à semelhança de um diálogo.

Dando continuidade a aula, a professora introduz como vocabulário uma série de palavras como: *family, farm, rice, potato, chicken, french fries, vegetables, cow, ox*, dentre outras e pede aos alunos para repetirem três vezes e, em seguida, pergunta o significado das palavras. São introduzidas também as expressões: *very much* (muito); *a little* (um pouco), *sometimes* (às vezes) e *well done* (bem passado, bem feito), as quais são praticadas várias vezes a pronúncia e o seu significado.

Nestas duas aulas dadas, a prof. “A” auxiliou os alunos durante as atividades, sanando dúvidas concernentes ao vocabulário e à construção de frases. Os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver as quatro habilidades linguísticas: *listening, speaking, reading and writing*. Apesar de ter sido adotado pela professora a teoria behaviorista, que prioriza a formação de hábitos por meio da memorização e repetição de formas linguísticas como modelo ideal de ensinar língua, os alunos conseguiram acompanhar as aulas e verificaram o método audiolingual como um dos melhores que eles já viram. Portanto, o melhor método é aquele que consegue realizar de forma efetiva o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Não podemos considerar que um método seja melhor do que o outro. É importante entender que um método ou uma abordagem só obterá sucesso se conseguir desenvolver de forma efetiva o processo de ensino e aprendizagem do aluno. Segundo Leffa (1988), atualmente, ainda não se tem instituído ao ensino de línguas até que ponto a metodologia utilizada faz diferença entre o sucesso e o fracasso da aprendizagem. Inúmeras são as variáveis que afetam a situação do ensino, que podem ultrapassar a metodologia usada, de maneira que determinado método pode funcionar para uma determinada situação e não funcionar em outra. Nesta perspectiva, o nível do aluno, de acordo com a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito concebido por Vygotsky (1998), varia de aluno para aluno. Sendo assim, um determinado método poderá proporcionar sucesso a alguns alunos, enquanto para outros não.

Portanto, o professor precisa se atentar para os níveis de aprendizagem dos seus alunos, para assim, ao planejar suas aulas, aplicar teorias e métodos que vão ao encontro da realidade dos mesmos. Conforme Almeida Filho (2013, p. 22), para produzir impacto, mudanças e inovações não são suficientes alterações apenas no material didático, imobiliário, nas verbalizações desejável pelas instituições, nas técnicas renovadas e nos atraentes recursos audiovisuais. São cruciais novas compreensões vivenciadas da abordagem de aprender dos alunos e da abordagem de ensinar dos professores.

Aulas 3 e 4 - Aulas ocorridas no dia 10 de novembro de 2014.

Este relato tem como objetivo evidenciar aspectos de duas aulas na disciplina de Língua Inglesa III, desenvolvidas no 3º ano de Letras, no período noturno, no Campus “B”. O método utilizado pela prof. “B”, foi o método audiolingual, que tem a oralidade como elemento essencial para a construção da língua e uma prática de exercícios repetitivos (*drills*) que conduzirão os alunos à aquisição do vocabulário proposto.

Acreditamos que, quanto mais repetição das estruturas corretas da língua, mais rápido acontece a memorização e aprendizagem da língua-alvo. Neste caso, o aprendizado se dá pela teoria behaviorista de estímulo-resposta-reforço, associada à metodologia de exercícios que envolvem diálogos que são aprendidos com memorização, imitação, repetição e jogos de pergunta-resposta (LARSEN-FREEMAN, 2000). Observamos no procedimento dessas aulas, que a professora pergunta em português o vocabulário e os alunos participam respondendo em inglês e vice-versa. Vejamos exemplos da aula:

T – *His* – dele.

(O que é dele)

S – *His*

T – *Her* – dela

O que significa dela?

S – *Her*.

T – Seu(s) – significa em inglês – *your*.

O que quer dizer seu(s).

S – *Your*.

T – Repeat – *His* – *Her* – *Your* (3 vezes).

O que significam?

S – Dele, dela, seu(s).

Dessa forma, prossegue com todas as demais frases a serem trabalhadas, usando os verbos, vocabulários, expressões e gramáticas contidas na lição aplicada daquele dia. Para verificar a aprendizagem desse conteúdo aplicado, a professora criou uma dinâmica de sorteio de várias frases, de acordo com o número da chamada dos alunos.

Quanto à pronúncia, ela explicou aos alunos a pronúncia do verbo *to read* (ler). Destacou que o verbo possui a mesma escrita, porém pronúncia diferente no presente e no passado. Exemplo:

read (present) / r i : d/ – I read the newspaper every day. / r i : d/

read (past) / r e : d/ – I read the newspaper yesterday. / r e : d/

Em seguida, a docente fez um *dictation* (ditado). A forma utilizada foi a seguinte: a professora ditou as cinco frases em português e os alunos escreveram em inglês. A correção do ditado foi realizada no quadro-giz, com a participação dos alunos indo até o quadro e escrevendo a frase em inglês e depois pronunciando-a para todos os colegas ouvirem.

Apesar de ter sido uma aula dinâmica e com muita participação dos alunos, a língua-alvo foi pouco exposta em situações reais de comunicação. Assim, acreditamos ser importante salientar que a automatização por meio da repetição parece ser um traço comum no contexto das aulas, pois, mesmo quando não solicitados, os alunos fazem eco à palavras pronunciadas pela professora. O uso intensivo de atividades de repetição em vários momentos da aula sugere um não desvencilhamento da cultura de ensinar e aprender típica da concepção behaviorista, que entende o processo de ensino-aprendizagem de línguas, que se volta para a memorização/automatização de estruturas da língua, sem que o aluno reflita sobre o seu aprendizado (MELLO, 2000).

Para transformar esse ideário é preciso que produzamos mudanças na nossa postura com relação à linguagem, à aquisição do conhecimento e às concepções de aprender e ensinar línguas estrangeiras. Para tal fim, é necessário que haja rupturas entre as forças incidentes na abordagem de ensinar do professor (ALMEIDA FILHO, 1997). Essas rupturas são fruto da reflexão do professor sobre o seu *habitus* e da busca de camadas alternativas, por meio de explanação teórica e da permanente autoavaliação.

Aulas 5 e 6 - Aulas ocorridas no dia 19 de junho de 2015.

Este relato concerne à observação das aulas realizadas no primeiro ano de Letras, na disciplina de Laboratório de Prática Oral I (anexo 10), que tiveram como foco principal uma atividade avaliativa desenvolvida em pares e com o uso do dicionário. O conteúdo principal

dessa avaliação foi o verbo *There to be* (Haver). A atividade envolvia exercícios com o uso de *wh questions: where / what / who / which; Indefinite articles: a/an*; construção de sentenças usando os membros da família: *father, mother, brother, sister and so on*.

Durante a atividade, as professoras que ministraram essas aulas conjugadas, acompanhavam a turma, atendendo aos alunos na carteira, interagindo e colaborando com os discentes na construção do seu conhecimento.

Mesmo tendo interação e colaboração, as aulas ministradas utilizaram mais a língua materna, o Português, do que a Língua Inglesa. Portanto, a língua-alvo é pouco praticada, deixando assim a desejar quanto ao desenvolvimento da competência comunicativa, principalmente no que tange à compreensão e produção oral do idioma estudado.

Segundo uma das professoras, “os alunos têm muita dificuldades quanto à aquisição da língua, impedindo-lhes de comunicar na língua” A nova matriz propõe que o profissional de Letras desenvolva com mais intensidade sua capacidade comunicativa na sala de aula em atendimento às necessidades e às demandas da educação que exige um novo perfil profissional, que atenda às disposições legais determinadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e por outros instrumentos normativos. Entretanto, podemos perceber que existe ainda uma resistência muito grande por parte de alguns professores e alunos quanto ao uso da língua-alvo nas interações desse Campus.

Vale ressaltar que o próprio nome da disciplina Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa chama a atenção para a realização dessa prática oral. Entretanto, isso não acontece de forma efetiva na prática. Muitos professores se apoiam em concepções marcadas por estruturas gramaticais, memorização e repetições das estruturas da língua com manipulação de formas, sem se preocupar com o contexto, ou seja, atividades essencialmente gramaticais, sequenciadas e centradas na figura do professor.

A ementa da disciplina de Prática Oral exige aulas baseadas na abordagem comunicativa, que prioriza a natureza social e dialética da linguagem e entende o ensino-aprendizagem de línguas como um processo interativo, no qual os alunos deveriam usar a língua-alvo de maneira significativa.

Aulas 7 e 8 - Aulas ocorridas no dia 19 de junho de 2015.

As aulas de Língua Inglesa IV, ministradas pela Prof. “B” no 4º ano de Letras, pautou-se inicialmente pela apresentação do texto: *shoking news*, que envolve os *Modal Verbs* (Verbos Modais): *can, could, may, might, should, must, will, would*. A professora trabalhou

uma série de perguntas contendo esses verbos com os alunos, utilizando a língua-alvo (inglês), com resposta em inglês. Contudo, mesmo os alunos participando ativamente das atividades propostas pela professora de leitura e interpretação de um texto, percebe-se que os discentes possuem ainda uma grande dificuldade na oralidade, ou seja, ao responder as perguntas sobre o texto e fazer a leitura do seu personagem no mesmo, é perceptível essa falta de experiência oral na língua daqueles alunos, que mesmo se esforçando e a professora motivando e envolvendo-os a participarem o tempo todo da aula, carregam dentro dos seus conhecimentos, uma grande lacuna nas habilidades de compreensão e produção oral.

Depois da leitura do texto, a docente começa a correção da interpretação do texto, utilizando uma dinâmica em que os alunos escrevem as respostas no quadro-giz. No decorrer dessa atividade, a professora auxilia os estudantes, sanando dúvidas de pronúncia e estrutura gramatical que eles apresentaram.

Segundo a professora, a limitação dos alunos, compromete o resultado positivo do seu trabalho, pois encontra muita resistência e falta de comprometimento dos mesmos, que, em vez de interagirem na língua-alvo, preferem brigar para que o professor ensine sempre em um nível abaixo do que realmente deveria ser. “Tento mostrar-lhes a importância de levar a sério, já que eles se propuseram a fazer o Curso de Licenciatura em Letras” (Prof. “B” – Campus “B”).

No momento das atividades, a pesquisadora teve a oportunidade de ouvir também um dos alunos dessa turma, que já teve uma experiência nos Estados Unidos e que fala da sua indignação em relação ao Curso de Letras desse Campus.

Morei nos Estados Unidos, trouxe uma grande bagagem, mas aqui nesse curso de Letras desse Campus, não acrescentei nada, parei no tempo, pois os alunos da sala não têm um nível adequado, dificultando o trabalho da professora, que possui fluência, mas infelizmente os alunos não a acompanham. Fiquei frustrado, porque pensei que iria ter um aumento no meu *'improvement'* na minha *'conversation practice'* (A1, 4º ano, Campus “B”).

Constata-se que, na educação brasileira, ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) contemplem o ensino da abordagem comunicativa, não se conseguiu progredir efetivamente no ensino de Língua Inglesa, e muito menos dominar a proficiência oral, que é ainda um dos desafios que os cursos de Letras com habilidade em inglês enfrentam. Entretanto, esse aluno, do comentário supracitado, não pode considerar só o fato de ter tido uma experiência no exterior, a qual contribuiu para a sua proficiência oral, pois morar nos Estados Unidos por um tempo não lhe dá o direito de dizer que domina a língua-

alvo, visto que dominar a língua vai muito além de simplesmente falar a língua. Requer do aluno uma série de competências, sendo que algumas delas só são adquiridas por meio da graduação ou formação continuada. Portanto, o curso de Letras é mais do que um *improvement* ou *conversation practice*. Compõe-se de vários componentes curriculares que juntos trarão ao aluno um melhor embasamento teórico e prático para a sua vida acadêmica e profissional.

Em síntese, as aulas observadas nesses dois *campi* pesquisados, possuem uma série de diversidades e peculiaridades nas práticas de ensino dos professores e nas atitudes de aprendizagem dos alunos. Dentre estas, verificamos diferenciações relacionadas às teorias e metodologias ensinadas pelos professores, aos recursos, estratégias, conteúdos, atividades e avaliações desenvolvidas e na formação dos professores.

No Campus “B”, a teoria behaviorista que estimula a formação de hábitos através de estímulo e resposta, é ainda muito presente, pois a maioria dos professores daquele Campus adota o método audiolingual, que prioriza a memorização e repetição das estruturas da língua, através de exercícios de repetição (*drills*); uma abordagem formalista com ênfase na manipulação e automatização de estruturas gramaticais. Entretanto, há traços da abordagem comunicativa.

No Campus “A”, todos os professores observados utilizam teorias sócio-interativas e abordagem comunicativas, com o uso real da língua-alvo durante as aulas. Ademais, os professores promovem atividades interativas na língua-alvo entre professor-aluno, aluno-aluno, as quais contribuem para o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa.

Quanto aos recursos, alunos e professores de ambos os *campi*, elegem a falta de recursos como uma das principais causas do prejuízo na formação do professor de inglês no Curso de Letras. Alguns reclamam que a biblioteca não dispõe de exemplares bibliográficos suficientes e atualizados, inclusive não atende a bibliografia básica proposta pelo Projeto Político Pedagógico (PPP). Outros reclamam da falta de laboratórios de línguas nos Campus e salas com recursos tecnológicos suficientes para o desenvolvimento de atividades linguísticas e, principalmente, comunicativas na língua.

Os conteúdos trabalhados nos dois *campi* contemplam as ementas propostas de cada disciplina, os conteúdos estruturais, em sua maioria, foram trabalhados de maneira contextualizada, as atividades geralmente eram desenvolvidas de forma colaborativa, por meio de conversações que deveriam colaborar tanto para a construção linguística quanto para o desenvolvimento da proficiência oral dos alunos. Tal metodologia, em algumas aulas

observadas, não conseguiu atingir o objetivo proposto.

Sendo assim, é necessário buscar caminhos alternativos, como os demonstrados por alguns professores dos dois *campi*, para que tais atividades contribuam para o desenvolvimento da língua-alvo, desses alunos em formação, na construção do seu próprio conhecimento, assim como da sua prática pedagógica. As avaliações utilizadas foram contínuas, por meio das conversações, exercícios de fixação, apresentações dos trabalhos, *listenings*, testes orais, bem como verificações individuais ou em grupos.

Outro aspecto observado nessas aulas é que alguns alunos e professores tendem a separar as disciplinas da seguinte forma: *teórica*, em que aprendem gramática e tradução de textos, e prática, em que se aprende a falar, sendo esta última a disciplina preferida pela maioria dos alunos, porque, segundo eles, tem mais sentido. Salientam que dessa forma é mais fácil aprender a língua.

Trabalhar a prática como componente curricular é um dos desafios que a atual proposta curricular lança aos professores, na tentativa de melhorar a prática dos futuros professores, pois existe ainda a necessidade de entender que, ao invés de colocar a teoria e a prática em oposição, é imprescindível que os professores se conscientizem de que ambas possuem uma reflexão dialógica, uma se nutrendo e se reedificando a partir da outra, conforme apresentado por Schön (2000) e outros teóricos.

Na disciplina de Laboratório de Prática Oral, os alunos não reclamaram das atividades e nem dos conteúdos, porém alguns reclamaram da falta de recursos e da reduzida carga horária que essa disciplina possui. Na verdade, são quatro aulas de Língua Inglesa e duas de Prática Oral, mas os alunos e professores consideram uma quantidade insuficiente para a habilitação em inglês, que exige o domínio das quatro habilidades linguísticas com ênfase na abordagem comunicativa. Em suma, podemos afirmar que formar um professor de línguas hoje, com todas as habilidades e competências exigidas pelo atual contexto, e que seja crítico e reflexivo, é um desafio, visto que os atuais professores ainda não conseguiram romper com certos paradigmas já consolidados, que não atendem mais à atual formação desses futuros mestres.

Constatamos que os caminhos que alguns professores de ambos os *campi* utilizaram para desenvolver as habilidades comunicativas basearam-se em atividades colaborativas, que puderam tornar seus alunos mais reflexivos, além de desenvolver as habilidades intelectuais e afetivas dos mesmos, por meio das interações dialógicas propostas pela teoria colaborativa de Vygotsky (1998), que apresenta o homem como um ser social que aprende por meio da interação com outras pessoas. Essa interação social é importante para o desenvolvimento

cognitivo dos alunos, uma vez que é mediadora desse processo, que os torna participantes ativos, pois é na interação com o outro que o homem se constrói.

4.5 A percepção dos professores sobre a formação do professor de Língua Inglesa e da compreensão e produção oral

Foram selecionados seis professores da área de Língua Inglesa para responderem os questionários e colaborarem com a pesquisa. Sendo cinco mulheres e um homem, três respondentes de cada campus. Ambos foram escolhidos pela sua titulação, qualificação e experiência na área de Língua Inglesa. Quatro dos professores respondentes são especialistas, e dois são mestres em Linguística. Os mestres atuam no Campus “A”. Em relação à atuação na Educação Superior, verificamos que quatro professores trabalham e possuem experiência na área há mais de 20 anos, enquanto dois possuem menos de 10 anos de experiência. Destes, quatro são efetivos, sendo três do Campus “A” e um do Campus “B”, os demais possuem contratos temporários.

O questionário compôs-se de quinze questões, contendo perguntas abertas e fechadas como falado anteriormente. Para preservar a identidade da instituição e a dos professores, utilizamos a denominação de Campus “A” e “B” para a instituição e para os docentes de cada Campus a denominação “A”, “B” e “C”.

A seguir, serão apresentadas as análises e discussões dos dados que foram coletados através do questionário aplicado. Iniciamos com a interpretação dos dados fornecidos pelos professores dos dois *campi*, com relação à importância do curso de Letras e da UEG na vida de cada um desses professores.

Todos os professores dos dois *campi* “A” e “B” consideram a UEG e o Curso de Letras de suma importância para suas vidas, principalmente em relação à vida profissional e intelectual. O Prof. “C” do Campus “A” ressaltou que tem sido prazeroso trabalhar na UEG, mesmo diante das dificuldades relacionadas à falta de laboratórios, equipamentos, biblioteca atualizada e das limitações dos alunos, ela percebe que tem conseguido acrescentar algo na vida deles. É interessante notar que todos os professores escolheram fazer Letras por opção, por gostarem da área de línguas e pelo desejo de ser professor de Língua Inglesa, como sinaliza o Prof. “C” do Campus “B”: “O curso e a instituição foram essenciais para a minha formação profissional e intelectual e meu trabalho na área de Línguas”.

Em relação aos questionamentos sobre a nova proposta curricular da UEG, realizada juntamente com o Grupo de Estudo de Desenvolvimento Curricular, suas mudanças nas

matrizes e nas propostas pedagógicas para 2015, verificamos que a maioria dos professores desconhecem o assunto; e, tampouco demonstram interesse. Entretanto, dois destes professores, afirmaram que a proposta comparada a anterior traz mudanças significativas em relação à prática com a oralidade, que é muito exigida no contexto atual. O prof. “A” do Campus “A” destacou que “muitos professores possuem ainda uma prática arraigada nas teorias tradicionais, que os impedem de aplicar as novas propostas e teorias apresentadas na Matriz Curricular”.

O prof. “B” do Campus “A” vê de forma positiva a proposta de 2015, em relação ao tempo que ele cursou a faculdade e com base em suas experiências no Ensino Superior: “melhorou muito o foco, em especial na área de línguas estrangeiras (inglês), para se trabalhar a oralidade, pois ficava muito preso apenas na gramática”.

Percebemos que a Universidade deve criar meios para envolver todos os professores no debate e promover o acompanhamento da nova matriz curricular, bem como oportunizar à prática de novas abordagens, que atendam as mudanças e favoreçam de forma significativa a formação de docentes na área de Língua Inglesa.

Questionados sobre qual método ou abordagem orienta sua prática pedagógica em sala de aula, verificamos que os professores dos *campi* pesquisados citaram que a abordagem comunicativa é essencial para a sua prática pedagógica.

O professor “B” do Campus “A” destaca que “apesar da abordagem tradicional estar sempre presente nas práticas de certos professores, hoje, compreendo melhor os princípios e fundamentos da abordagem comunicativa e faço uso desta constantemente”. Já o professor “C” deste mesmo Campus declara: “procuro selecionar o que há de viável e válido em cada método e abordagem”. O professor “C” do Campus “B” afirma: “organizo minhas aulas, centrada não apenas em um método, mas sim em uma junção deles, uma vez que um método por si só torna-se ineficiente”.

É preciso que entendamos, como destaca Almeida Filho (2013), que um método ou uma abordagem só se tornará eficaz ao aluno de línguas, se ele proporcionar ao discente desenvolvimento linguístico-comunicativo, que é a habilidade essencial hoje neste contexto globalizado.

As quatro habilidades linguísticas são essenciais no processo de ensino-aprendizagem de línguas, uma vez que nem todas são praticadas de forma igual nas salas de aulas. Assim, procuramos descobrir, por meio do questionário aplicado aos professores, como eles acham que os alunos aprendem inglês.

As respostas mostram que todos os seis professores concordam que o aluno aprende

inglês praticando as quatro habilidades linguísticas como podemos observar:

Campus “A”

Porque aprender uma L2 é como aprender uma L1 (Prof. “A”).

Considero ser necessário criar sempre momentos com todas as habilidades: ouvir, falar, ler e escrever (Prof. “B”).

Campus “B”

Através da repetição que se aprende. Através da escrita que se memoriza cada vocábulo. Ouvir é importante, pois ajuda na forma de pronunciar a palavra. A leitura é uma forma de treinar a pronúncia e conhecer novo vocabulário (Prof. “A”).

Porque acredito que uma habilidade é a complementação da outra (Prof. “B”).

Verificamos que embora os professores tenham ressaltado que as quatro habilidades são essenciais para que o aluno aprenda a Língua Inglesa, constata-se que na prática essa realidade ainda não tem conseguido atingir sua eficácia, pois, há ainda um enorme distanciamento entre a teoria e a prática. A prática dessas habilidades precisa ser trabalhada e compreendida como desenvolvimento linguístico e comunicativo aplicado dentro e fora da sala de aula.

Dentre as principais estratégias ou atividades de ensino utilizadas pelos professores para ensinar a língua inglesa de forma efetiva, foram citadas por todos os professores a tradução, a leitura, a compreensão de texto, a compreensão auditiva, a conversação e os exercícios de fixação, como observamos:

Acredito que utilizando as estratégias de leitura e compreensão do texto, compreensão auditiva, conversação, dramatização e exercícios de fixação, preparamos nossos alunos não só para o aprendizado limitado de sala de aula como também para a sobrevivência fora da sala de aula. O exercício desses procedimentos auxilia no aprendizado da comunicação (Prof. “B” – Campus “B”).

Convém reiterar que quaisquer que sejam as estratégias utilizadas pelo professor, durante o seu planejamento e prática cotidiana, devem estar associadas às teorias e abordagens de ensino correspondente, considerando ainda o ambiente e recursos utilizados; pois, como aponta o Prof. “C”, nem sempre os campus oferecem espaço físico e pedagógico para o desenvolvimento de outras atividades não previstas, ademais, a carga horária da disciplina de Língua Inglesa é muito reduzida. “Gostaria de implementar minhas aulas com outras atividades como dramatizações, mas às vezes falta tempo (dentro da Matriz Curricular) para isso e para outras atividades” (Prof. “C” – Campus “A”).

Questionados sobre quais os principais obstáculos para o ensino da Língua Inglesa, os professores salientaram o pouco ou quase desconhecimento da língua pelos alunos; dupla habilitação do curso (português/inglês); alunos trabalhadores; professores sem habilitação

adequada em Língua Inglesa, principalmente no que concerne à oralidade; desinteresse e resistência de alguns alunos, bem como salas superlotadas.

O Prof. “A” do Campus “A” assevera que: “Quando digo limitação dos alunos me refiro ao tempo e compromisso com a Língua Inglesa, pois nossos alunos além de duas habilitações Português/Inglês trabalham até 8 horas por dia”. O Prof. “B” do Campus “A” revela que “muitas vezes a limitação dos professores está na pouca fluência e proficiência na língua-alvo que se pretende ensinar”. O Prof. “C” do Campus “A” acrescenta também como obstáculo, a ausência de dedicação por parte do aluno: “Devido ao fato de morarmos em um país na qual a Língua Inglesa é língua estrangeira, o contato com a língua é menos frequente e a maioria dos nossos alunos possuem pouco contato com a língua fora do contexto da sala de aula”. Dois professores do Campus “B” também colocaram suas opiniões: Prof. “B” aponta que “quero fazer meu trabalho com resultados, mas encontro muita resistência por parte dos alunos que preferem brigar para que o professor ensine sempre em um nível baixo, do que realmente deveria ser”. Já o Prof. “C” mostra sua indignação com a limitação dos alunos ao dizer: “Espera-se que os acadêmicos já venham com um conhecimento básico da língua, no entanto, na maioria das vezes isso não acontece”.

Um dos obstáculos mais citados pelos professores foi a limitação dos alunos, pois a maioria dos alunos chega ao Curso de Letras sem nenhuma ou pouca noção e conhecimento da Língua Inglesa, e com resistência ao aprendizado, principalmente quando as aulas são ministradas totalmente em inglês, pois preferem viver numa zona de conforto, exigindo do professor um nível mais baixo.

Os professores ao serem indagados sobre: “você se vê como parte do processo de formação humana e profissional do futuro professor? Como você se posiciona nessa formação?” Responderam que sim. Todos se veem como parte desse processo de formação humana e profissional. Posicionaram-se como agentes ativos e responsáveis pela construção humana e profissional de seus alunos, buscando sempre serem bons profissionais, orientadores, que compartilham seus conhecimentos com os alunos e colegas de profissão.

Os docentes também foram questionados sobre a importância da disciplina de Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa para a formação dos futuros professores de inglês do Curso de Licenciatura em Letras da UEG, bem como as principais dificuldades pedagógicas enfrentadas. Destacamos as seguintes considerações:

Os seis professores dos *campi* que participaram da pesquisa percebem a relevância dessa disciplina para o futuro professor de inglês do Curso de Letras, principalmente para o desenvolvimento da competência oral, que é um fator importante para a formação profissional

deste docente. Acrescentaram, ainda, que essa disciplina desenvolve as habilidades auditivas, por meio do estudo de fonética e fonologia, prática e leitura, a escrita e, principalmente, a conversação através de diálogos, dramatizações, simulações etc., que levam os alunos a um melhor desempenho linguístico-comunicativo na língua.

Em relação à questão: "A falta de fluência na Língua Inglesa relaciona-se a que fatores?", os docentes responderam que o não domínio da fluência oral na língua-alvo é um problema que tem gerado insegurança, frustração e medo no professor em formação ao término do Curso de Letras. A maioria dos professores respondentes coloca essa culpa no desinteresse do aluno, na formação do professor, na questão cultural do próprio país que fala apenas uma língua oficial que é o Português. Apenas dois professores citaram o currículo implementado como um agravante para a falta de fluência dos alunos. O Prof. "A" do Campus "A", relata que "esse aluno chega à universidade sem nenhuma experiência de falar a língua. Começamos do zero e sabemos que em quatro anos, com apenas quatro aulas semanais, somente um aluno muito dedicado teria fluência em uma língua estrangeira". De fato, é inconcebível aprender um idioma com uma carga horária tão reduzida.

A próxima questão a ser discutida está relacionada aos conhecimentos e competências que um professor de línguas em formação precisa adquirir para ser um bom profissional. As competências elencadas foram a linguística, a comunicativa, a gramatical e a cultural.

De acordo com os professores todas as competências citadas são de grande relevância para a formação profissional do professor de Língua Inglesa. A competência comunicativa na língua-alvo é também destacada pela autora Vieira-Abrahão (1992) que assevera que a esta deve ser somada também à competência teórica, isto é, aos conhecimentos em Linguística Aplicada e outras áreas, como a Pedagogia, a Psicologia, a Linguística; o docente precisa ainda ser consciente e crítico de sua prática pedagógica; ter consciência da necessidade do estudo continuado, ter consciência de seu papel de educador como questionador dos cursos de formação (Letras) e da função das disciplinas pedagógicas.

Almeida Filho (2006) destaca como competências essenciais para a formação de um professor de línguas a competência implícita (intuições, crenças e experiências); a competência linguístico-comunicativa para trabalhar em situações de uso da língua-alvo; a competência teórico-aplicada e a competência profissional.

Para ampliar o questionamento, foi indagado aos professores o que é mais fácil em inglês: falar, ler, escrever ou compreender?

Dentro das habilidades citadas, o Prof. “A” do Campus “A” considera as quatro habilidades importantes e não tem dificuldade de utilizá-las, todas são fáceis para ele. O Prof. “B” do Campus “A” comenta que não tem dificuldade com a escrita e a fala em Língua Inglesa. A Prof. “C” do Campus “A” revela que por ter sido alfabetizada em inglês, nunca teve problemas com pronúncias e estruturas. Ela acha que ler é mais fácil por ser uma atividade passiva e por podermos recorrer às estratégias do inglês instrumental. Os professores do Campus “B” responderam “Sempre fico insegura na hora de falar, mas nossa língua de origem é muito diferente da Língua Inglesa. Prefiro ler e escrever (Prof. “A”); “Eu acho todas são fáceis, pois consigo compreender perfeitamente as quatro habilidades (Prof. “B”); “Considero mais fácil escrever, uma vez que a oralidade se restringe muito a sala de aula” (Prof. “C”).

Percebemos que os professores respondentes diferem suas opiniões nesta questão, e pelas suas justificativas verificamos que estas se relacionam com sua formação, experiência e prática cotidiana em sala de aula.

A seguir, foi perguntado aos professores se eles já tinham visitado algum país onde o inglês é a língua nacional ou oficial e contassem suas experiências. Vejamos o que eles responderam:

Sim, vivi nos Estados Unidos por nove anos e foi uma experiência maravilhosa, pois tive contato com outra cultura e pude aperfeiçoar o inglês aprendido no curso de Letras (Campus “B”, Prof. “B”);

Sim, morei em Londres dos 5 aos 8 anos, portanto fui alfabetizada lá. Isso fez muita diferença para minha fluência. O meu aparelho fonador adquiriu os fonemas facilmente (Campus “A”, Prof. “C”).

Sim, fui aos Estados Unidos e Inglaterra para turismo e visitei outros países, nos quais tive que usar a Língua Inglesa como veículo de comunicação (Campus “A”, prof. “B”).

Constata-se que os professores do Campus “A” e “B” apresentaram experiências diferenciadas com a Língua Inglesa. Todos os professores do Campus “A” já tiveram a oportunidade de visitar outro país de Língua Inglesa, um destes morou e foi alfabetizado no exterior. Entretanto, no Campus “B”, verificamos que apenas uma professora teve a oportunidade de visitar e morar nos Estados Unidos. Convém reiterar que a formação do professor deve ser contínua e que não deve estar aliada somente a experiências em países de Língua Inglesa, mas sim em uma prática didático-pedagógica eficaz. Portanto, a visita aos países de língua estrangeira pode contribuir para o aperfeiçoamento do professor. No entanto, conhecer esses países não substitui a formação continuada do docente nos níveis *lato* e *stricto sensu*, assim como dos demais conhecimentos da língua que um curso superior envolve.

A seguir, foi questionado aos professores se eles encontravam dificuldades de trabalhar com a disciplina de Língua Inglesa. Apenas um professor disse que não, os demais disseram que sim e justificaram suas respostas.

Dentre as dificuldades que os professores encontram ao lecionar inglês, destaca-se: falta de comprometimento dos alunos; falta de noções básicas da Língua Inglesa; dificuldade de manter a fala na língua alvo durante a aula; bem como carga horária reduzida para trabalhar a oralidade.

Constatamos, por meio destas respostas, que é preciso repensar a finalidade do processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina, como já está previsto na nova proposta curricular que está sendo implantada na UEG, bem como modificar a prática docente para despertar nesses alunos o desejo de aprender a Língua Inglesa com mais entusiasmo.

Diante desse contexto no qual estamos vivendo, com tantas transformações na sociedade, a pesquisadora procurou saber dos professores como a Língua Inglesa deveria ser ensinada para atender os desafios contemporâneos. Vejamos como os professores responderam:

Gosto muito do método audiolingual, falar e repetir, falar, ouvir e repetir, praticar a escrita e elaborar textos (Campus “B”, prof. “A”).

Vejo muitas propostas focadas na abordagem comunicativa. Esta é para mim um grande meio, principalmente no que se refere às orientações advindas de teorias humanistas e sociointeracionistas. É um meio que dinamizou o trabalho e se torna mais fácil, se o professor for fluente (Campus “A”, prof. “B”).

De forma mais comunicativa, abordando temas atuais, usando as TIC's, preparando o aluno mais para interpretar textos e usar as tecnologias (Campus “A”, prof. “C”).

Diante do mencionado por estes professores, todos consideram a importância do contato com a língua-alvo e a maioria sugere abordagem comunicativa como um caminho para atingir uma melhor aprendizagem, pois vivemos em mundo sem fronteiras, onde a Língua Inglesa é o meio de comunicação mais utilizado para interagir com outros povos. Nesse caso, as teorias sociointeracionistas de Vygotsky mostram que a interação social é um dos elementos imprescindíveis para a construção de uma competência linguístico-comunicativa mais eficiente no âmbito da compreensão e produção da oralidade.

É função da Universidade oferecer no curso de formação de professores de Língua Inglesa, as quatro habilidades linguísticas e principalmente a comunicativa, abordando temas atuais, utilizando as novas tecnologias que exigem desse professor uma inovação da sua prática docente. Entretanto, deparamo-nos com um grande desafio, porque muitos dos nossos professores ainda estão resistentes às novas mudanças ou não tem condições ou conhecimento para tal, prejudicando assim a qualidade desse ensino.

Questionados sobre qual a importância dos alunos fazerem um estágio num país que fala a Língua Inglesa, os professores responderam:

Sim. É uma oportunidade para usar a Língua Inglesa como veículo de comunicação e melhorar sua fluência na língua sem falar no enriquecimento cultural (Campus “A”, prof. “B”).

Sim. Eles teriam a oportunidade de se exporem mais à língua-alvo, além de fortalecer e ampliar mais seus conhecimentos já adquiridos na Língua Inglesa, os quais ajudariam na sua formação (Campus “B”, prof. “C”).

Percebemos, nas respostas evidenciadas, que todos os professores foram unânimes em afirmar sobre a importância de ter uma experiência em um país estrangeiro para o desenvolvimento linguístico-comunicativo na Língua Inglesa, os quais enriquecerão sua formação profissional como futuro professor de línguas. No entanto, percebemos que o curso de formação em Língua Inglesa possui sim suas fragilidades como já elencadas anteriormente, mas, que devem ser solucionadas, para garantir uma formação de qualidade sem a necessidade dos alunos terem que se deslocar para outros países, uma vez que os acadêmicos precisam conhecer a realidade educacional do seu futuro campo de atuação no Brasil.

É importante destacar que a Universidade tem avançado na oferta aos discentes de bolsas universitárias, Programas de Mobilidade Institucional e Internacional, como o Programa Idiomas sem Fronteiras, que foi aprovado pelo MEC em 2014, para professores e alunos de Letras que queiram ampliar sua fluência na língua estudada.

Em seguida, apresentaremos a percepção dos alunos sobre sua formação como professor de Língua Inglesa do Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG), no âmbito da compreensão e produção da oralidade, dos *campi* pesquisados.

4.6 A percepção dos alunos sobre a sua formação de professor de Língua Inglesa e da sua compreensão e produção oral

Esta parte da pesquisa apresenta os resultados obtidos, com base numa análise interpretativa dos dados do questionário aplicado, composto por dezessete questões abertas e fechadas, por amostragem com dez alunos de cada ano (1º, 2º, 3º e 4º anos) do Curso de Letras. No Campus “A”, dos quarenta alunos questionados, oito são do sexo masculino e trinta e dois são do sexo feminino. Já no Campus “B”, dezesseis são do sexo masculino e vinte e quatro do sexo feminino. Nos dois *Campi* somou-se um total de vinte e quatro alunos do sexo masculino e cinquenta e seis do sexo feminino. Portanto, obtivemos respostas de

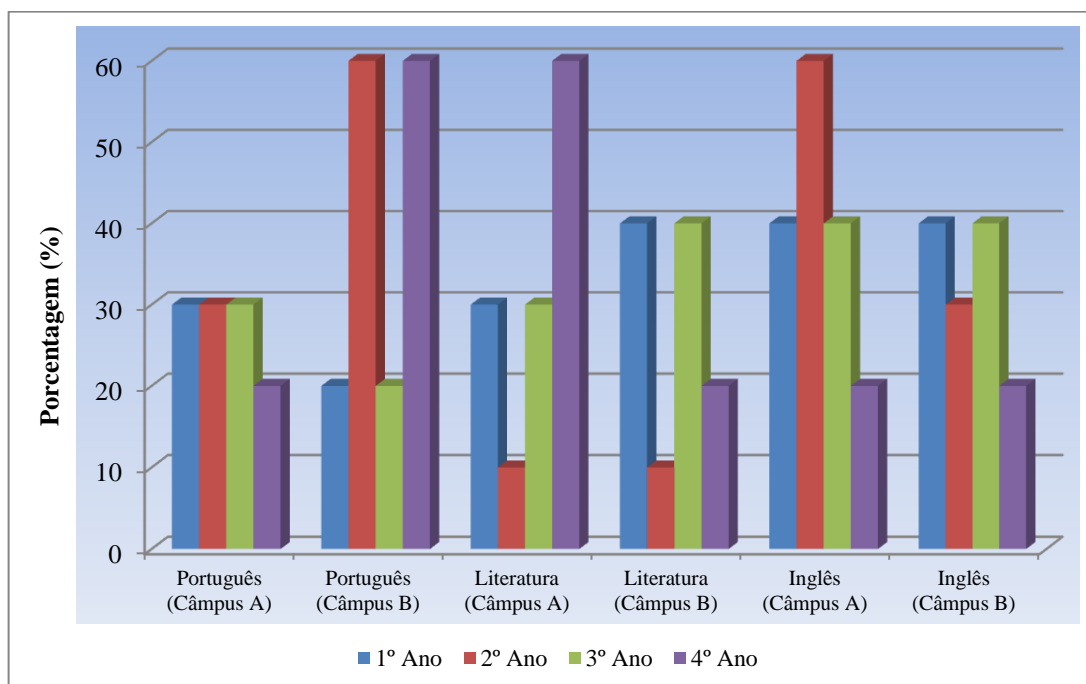
oitenta alunos nos dois *Campi*.

A primeira questão leva os alunos a refletirem e relatarem o porquê da sua escolha pelo Curso de Letras. As respostas são diversificadas em ambos os *Campi*. Podemos observar que os alunos do Campus “A” optaram pelo curso de Letras por opção e afinidades com o Curso. Entretanto, no caso dos alunos do Campus “B”, a maioria destacou que foi por falta de opção de outros cursos no Campus e pelo fato de que no período noturno só é ofertado o Curso de Letras. Como a maioria dos alunos são trabalhadores durante o dia e somente à noite podem estudar, não sobra outra opção senão o Curso de Letras. Vejamos alguns comentários de alguns alunos sobre as suas escolhas:

Gosto de Língua Portuguesa e principalmente produção de texto. A matéria que mais gosto de lecionar é redação (A1, 2º ano, Campus “A”).
 Escolhi Letras por causa da Língua Inglesa, pois desde o meu primeiro contato com a Língua Inglesa, sempre tirava as melhores notas e a partir daí descobrir que queria ensinar essa disciplina (A2, 2º ano, Campus A).
 Por falta de opção no meu município, mas me surpreendi, pois acabei gostando do curso (A1, 2º ano, Campus “B”).

Alguns alunos, tanto no Campus “A” quanto no Campus “B”, escolheram o curso pela oportunidade de aprender a Língua Inglesa, bem como para se prepararem para vida profissional. Ademais, querem ser professores na área de Letras. Em seguida, através do gráfico poderemos observar com qual disciplina o aluno mais se identifica.

Gráfico 01: A disciplina que você mais identifica



Fonte: Pesquisa de campo realizada com os alunos em 2014 e 2015.

Mediante a resposta dos alunos de todos os *campi* e anos, podemos observar que as porcentagens variam, mas, na área de inglês, os primeiros, terceiros e quarto anos, tanto do Campus “A” quanto do Campus “B” possuem a mesma porcentagem, os primeiros e terceiros com 40% e os quartos, ambos 20%. Essa porcentagem é preocupante para os pesquisadores da área de inglês, porque os alunos do quarto ano deveriam dar maior importância ao Curso de Letras, porém não demonstram isso. No entanto, é evidente que num curso de duas habilitações, Português/Inglês, a língua materna acaba se sobressaindo em relação à língua estrangeira. Entretanto, é preciso mostrar aos alunos a relevância de todos os componentes curriculares do curso escolhido por eles, nesse caso Licenciatura em Letras.

Ao serem questionados sobre a importância do Curso de Letras e da UEG, a maioria dos alunos dos dois *Campi* deixa claro a relevância do Curso e da UEG na vida deles, além de registrarem a importância da interiorização do ensino superior para o estado de Goiás. Vejamos suas respostas:

Sempre quis ser uma escritora e a UEG é uma Universidade que oportuniza o ensino superior para pessoas com necessidades especiais como eu (A1, 1º ano, Campus “A”).

Para mim, essa formação representa o começo da minha busca pela realização do meu sonhos. Eu nem completei o primeiro ano ainda, e sinto que já aprendi lições valiosas. E sei que ainda vou aprender muito mais (A2, 1º ano, Campus “A”).

Foi um divisor de águas na minha vida, pois ter a oportunidade de ingressar no ensino superior era um sonho distante que se tornou realidade (A1, 1º ano, Campus “B”).

O curso é muito importante, uma vez que eu sempre tive vontade de fazê-lo, apesar de já ser formado em Direito. O Curso de Letras vai abrir portas pro meu futuro e eu pretendo continuar na instituição, fazer mestrado e, quem sabe, ser professor da UEG futuramente (A3, 1º ano, Campus “A”).

Esses comentários dos primeiros anos de ambos os *campi* mostram claramente a importância da UEG e do curso. Reiteramos a resposta de um aluno do Campus “B”, que enfatizou ter tido a oportunidade de ingressar no ensino superior, que era um sonho distante e que se tornou realidade. No primeiro comentário, vimos a função social e de inclusão que a UEG exerce, principalmente, para essa aluna com necessidades especiais. Outro fato interessante é o comentário feito pelo aluno do Campus “A”, que mesmo já tendo concluído o Curso de Direito, compreende a relevância do Curso de Letras em relação ao seu futuro. Assim, podemos ver as contribuições dessa instituição para a formação profissional destes alunos. Posso dizer que sou fruto desse trabalho. Eu me graduei nessa instituição em Letras e já contribuo com meu trabalho nesta instituição há 22 anos, como professora de Língua Inglesa.

Vejamos outros comentários dos alunos dos dois *campi* sobre a importância da UEG e do curso de Letras:

Através do Curso de Letras tive a oportunidade de trabalhar em uma entidade escolar (A1, 2º ano, Campus “B”).

Bom, nunca sonhei em estudar em uma universidade pública, pois, achava o sonho distante. Morava em Brasília e através de incentivo de uma amiga fiz a prova na UEG e consegui ingressar. Hoje vejo as oportunidades que a UEG proporciona e valorizo por meu curso ser dupla habilitação (A1, 2º ano, Campus “A”).

Oportunizou-me fazer um curso superior em uma universidade pública e gratuita (A1, 4º ano, Campus “B”).

Questionados sobre que perfil profissional a UEG espera deles, a maioria dos alunos destacou que a UEG espera que eles sejam bons profissionais na área da sua graduação, procurando sempre ser competentes e atualizados. Para que o discente tenha uma boa formação humana e profissional, é necessário que o ensino-aprendizagem seja desenvolvido de forma eficiente e motivadora, para não bloquear o filtro afetivo do aluno.

Quando questionados sobre como está sendo o ensino-aprendizagem de inglês para a sua formação humana e profissional, a maioria dos alunos responde que está sendo muito bom. Vejamos alguns comentários:

Muito importante e muito interessante. Gosto das aulas de fonética, pois antes de entrar na universidade eu não entendia muito bem como eram os sons representados pelos símbolos fonéticos (A1, 1º ano, Campus “A”).

Estou conhecendo o inglês de outra forma, não é tão difícil quanto imaginava. Creio que saber outro idioma é muito importante na hora de conseguir um emprego (A1, 1º ano, Campus “B”).

Está sendo muito bom, mas precisaria de uma metodologia que facilitasse mais o aprendizado, pois sinto muita dificuldade quanto à oralidade (A1, 2º ano, Campus “B”).

Bom, o ensino-aprendizagem de inglês abriu os nossos horizontes para uma língua estrangeira através de músicas, livros, áudios e atividades pela internet (A1, 2º ano, Campus “B”).

Um ensino qualificado que abarca todos os níveis de ensino-aprendizagem desde a leitura, compreensão, escrita e estudo gramatical. O ensino desta língua me fez compreender a própria língua materna – o português (A1, 4º ano, Campus “A”).

Diante dos comentários realizados pelos alunos, podemos perceber que o ensino-aprendizagem de inglês dos dois *campi* têm proporcionado mudanças significativas de conhecimento, apesar de alguns discentes comentarem que possuem dificuldades e que precisariam de uma metodologia que facilitasse mais o aprendizado, principalmente em relação à oralidade. Na verdade, as habilidades de compreensão e produção oral na Língua Inglesa ainda constituem-se como desafios nos nossos cursos de Letras, que infelizmente não têm conseguido de forma efetiva desenvolver essas habilidades, provocando, portanto, uma lacuna na competência comunicativa desse idioma. Embora alguns tenham destacado que

enfrentam dificuldades na aprendizagem desse idioma, outros ressaltam a importância das aulas de fonética e fonologia, pois antes não entendiam como era os sons de cada letra, principalmente o som do “th” /θ/ e o /ð/ em que um é *voiceless* e o outro é *voiced* como nas palavras *think* e *the* citadas pelo A1, 1º ano, Campus “A”. Ademais, o aluno ressaltou que a única coisa que fazia antes era repetir as palavras, atitude presente na teoria behaviorista e no método audiolingual, que foram discutidos anteriormente no Capítulo 3 deste trabalho.

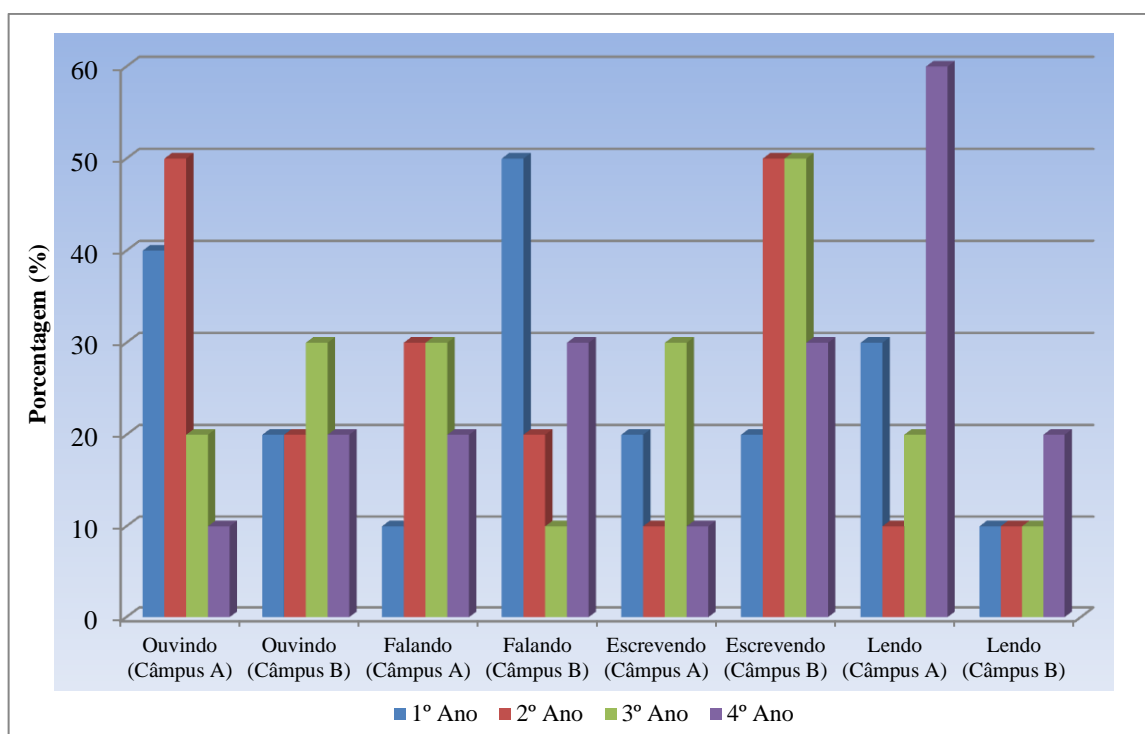
Em seguida, os alunos foram questionados sobre quais são as atividades de ensino mais utilizadas na sala de aula. A atividade que obteve o maior número de citação pelos alunos dos dois *campi* foi a atividades de conversação, seguida de exercícios de fixação, leitura e compreensão de textos, tradução e prática e compreensão auditiva. Todas as atividades são importantes para o processo ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, ressaltando as atividades de conversação e a prática de compreensão auditiva, as quais são procedimentos relevantes para o desenvolvimento da compreensão e da produção da oralidade, que é o desafio destacado neste estudo sobre formação de professores de Língua Inglesa.

Para ampliar a discussão sobre esses procedimentos utilizados em sala de aula, foi acrescentada uma outra pergunta indagando o seguinte: "dos procedimentos sugeridos, quais são os mais utilizados no Curso de Letras?".

Como primeiras opções, pelos alunos de ambos os *campi*, foram destacadas: conversação, leitura e compreensão de textos e tradução. Embora muito utilizados nos Cursos de Letras, alguns destes procedimentos ainda possuem práticas tradicionais, fato que impede o desenvolvimento da competência comunicativa dos discentes.

As quatro habilidades linguísticas: *listening*, *reading*, *writing*, *speaking* são essenciais para o processo de aprendizagem de línguas. Assim, foram questionados aos acadêmicos de Letras como eles aprendiam inglês: ouvindo, falando, escrevendo ou lendo. Vejamos como eles responderam:

Gráfico 02: Como você aprende inglês?



Fonte: Pesquisa de campo realizada com os alunos em 2014 e 2015.

No Campus “A” variam as porcentagens. No 1º ano, 40% dos alunos afirmam que aprendem inglês ouvindo, 30% lendo, 20% escrevendo e 10% falando. No 2º ano, 50% ouvindo, 30% falando, 10% escrevendo e 10% lendo. Podemos observar que a metade dessa turma afirma que aprende a língua ouvindo. No 3º ano, 20% ouvindo, 30% falando, 30% escrevendo e 20% lendo. Nessa turma, se somarmos as porcentagens, a maioria aprende falando e escrevendo. Por fim, na turma do 4º ano, 10% ouvindo, 20% falando, 10% escrevendo e 60% lendo. A maioria dos alunos desse Campus afirma que aprende inglês lendo.

No Campus “B”, há uma enorme variação nas porcentagens, no 1º ano 20% aprendem inglês ouvindo, 50% falando, 20% escrevendo e apenas 10% lendo. No 2º ano, 20% ouvindo, 20% falando, 50% escrevendo, 10% lendo. No 3º ano, 30% aprendem ouvindo, 10% falando, 50% escrevendo e 10% lendo. No 4º ano, 20% aprendem ouvindo, 30% falando, 30% escrevendo e 20% lendo. No Campus “B” a maior parte dos alunos aprende inglês escrevendo e falando. Diante desses dados, podemos observar que cada aluno tem mais facilidade para uma determinada habilidade. Alguns aprendem lendo, outros falando e outros escrevendo. Entretanto, o objetivo maior é que todos os alunos possam praticar as 4 habilidades e desenvolverem sua aprendizagem de Língua Inglesa de forma efetiva. Encerramos esta questão com depoimentos de alguns alunos.

Eu nunca fiz um curso de inglês antes de entrar na faculdade, só tive aulas na escola regular. Apesar disso, sou fluente na língua. Aprendi ouvindo música, assistindo filmes e conversando com estrangeiros na internet (A2, 1º ano, Campus “A”). Quando estou ouvindo a pronúncia em Língua Inglesa eu consigo assimilar melhor (A1, 2º ano, Campus “A”).

Ao escrever a memorização ocorre mais depressa. Ao ler o que eu escrevi se torna mais fácil praticar (A1, 2º ano, Campus “A”).

Porque sem ouvir, falar, escrever e ler não se aprende verdadeiramente a língua. Então, eu aprendo a partir das quatro habilidades (A1, 3º ano, Campus “B”).

Eu aprendo com todas as habilidades, pois ao ouvir eu vou assimilando as palavras e estruturas para assim poder falar e através da leitura e escrita eu sistematizo tais assimilações (A2, 3º ano, Campus “A”).

A oralidade é muito importante, o aluno sabe escrever, interpretar, mas às vezes na oralidade não se expressa de forma adequada (A1, 3º ano, Campus “B”).

Para a formação profissional do Curso de Letras com habilitação em Português e Inglês, é importante que esse aluno em formação pense de forma reflexiva e crítica, para melhor desenvolver as habilidades linguísticas e comunicativas que esse curso propõe. Portanto, foi questionado aos alunos como eles se posicionam na construção da sua formação e como eles sentem que fazem parte dessa construção.

Conforme as respostas dos alunos dos dois *campi*, percebemos a diversidade de posicionamento dos alunos frente à construção da sua formação. Muitos sentem que fazem parte dessa construção ao dizerem que acreditam que são o centro dessa formação, que fazem parte de uma nação que precisa ser valorizada.

Outros alunos afirmaram que buscam enriquecer seus conhecimentos, sendo sujeitos autônomos, responsáveis e dedicados aos estudos. Destacam que se sentem importantes pelo fato de estarem fazendo um curso de formação de professores, o qual lhes proporcionará posicionamentos críticos, interativos com colegas e outros professores, tornando-os assim profissionais aptos para atuarem no mercado de trabalho.

A visão desses alunos ressalta a importância de um curso de licenciatura em relação à construção de uma formação profissional adequada. Entretanto, ainda temos uma minoria que se posiciona de forma indiferente, alheia e sem compromisso com a sua formação, comprometendo, portanto, a qualidade do Curso de Letras e dos profissionais dessa área de Língua Inglesa.

Um dos desafios enfrentados pela maioria dos alunos do Curso de Letras na área de Língua Inglesa é a ausência da competência comunicativa, principalmente no que se refere às habilidades de compreensão e produção oral ao término do curso, e que tem gerado frustrações e insatisfações aos alunos em formação nessa área de línguas. Diante dessa situação, os dez alunos de Letras de cada ano dos *campi* pesquisados foram questionados sobre como eram suas aulas de prática oral e qual a importância desses momentos para sua

formação acadêmica e profissional.

Diante dos comentários dos alunos pesquisados, observamos que a maioria considera as aulas de Prática Oral em Língua Inglesa de suma importância para o desenvolvimento da proficiência oral na língua. Vejamos:

As aulas da prática oral em Língua Inglesa, são excelentes e por meio delas tenho aprendido bastante, além de ter perdido alguns vícios de pronúncia que tinha antes das aulas. Com as aulas estou aprendendo a forma correta de dizer as palavras, além das explicações teóricas (A1, 1º ano, Campus “A”).

As aulas são muito bem ministradas e o material utilizado é excelente. Eu considero a disciplina muito importante porque tem me ajudado a tomar consciência da minha pronúncia e a ‘corrigir’ pequenos detalhes que sozinha eu provavelmente nunca teria notado (A2, 1º ano, Campus “A”).

A prática oral é mais ou menos, porém, essa disciplina é importante e vai fazer grande diferença em nossas vidas (A2, 1º ano, Campus “B”).

Essa disciplina é realmente muito importante, pois ela nos orienta sobre os sons da Língua Inglesa, e conseqüentemente nos mostra na prática ‘como’ falar e comunicar em inglês (A1, 3º ano, Campus “A”).

As aulas de conversação são de extrema importância, porque é o momento que temos para adequar a nossa fala, entonação, pontuação, tirar dúvidas de pronúncias, enfim são momentos de reflexão (A2, 3º ano, Campus “A”).

A prática oral impulsiona o aluno a aprender, até porque o professor usa o contexto do aluno. Assim torna-se mais fácil tanto para o docente quanto para o discente, é mais eficaz (A3, 3º ano, Campus “A”).

"É uma forma de expor na prática o que aprendemos, acredito que deveríamos ter mais aulas usando a oralidade" (A1, 3º ano, Campus “B”).

A prática oral é a ‘vida’ de qualquer língua. O mais importante em um idioma é a fala (A2, 3º ano, Campus “B”).

As aulas foram de grande importância, pois, com o treinamento da oralidade, consegue-se chegar a um nível maior de fluência (A1, 4º ano, Campus “A”).

É importante saber a oralidade na Língua Inglesa para transmitir o conhecimento da língua de forma eficaz para seus alunos (A2, 4º ano, Campus “A”).

A prática oral foi muito satisfatória, pois aprendi o caminho para uma boa compreensão e produção oral (A3, 4º ano, Campus “A”).

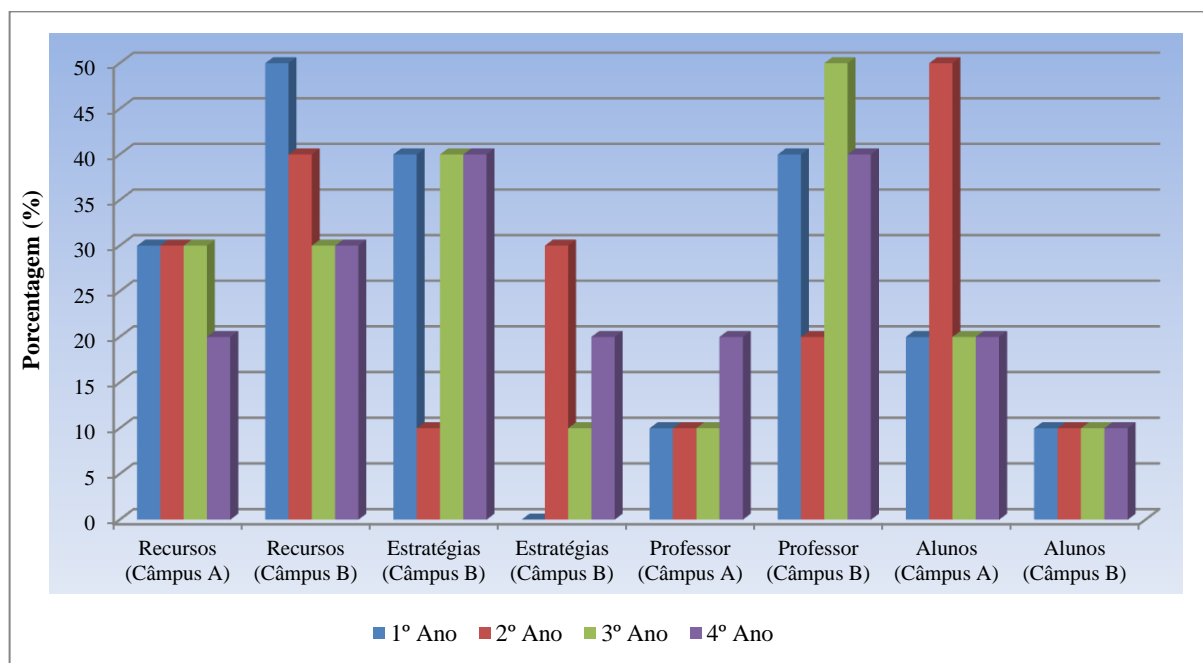
As aulas são boas, mas para ficar melhor, deveria existir no Campus um laboratório, com computadores individuais para as aulas de laboratório de Língua Inglesa (A2, 4º ano, Campus “B”).

Ao se analisar os relatos dos alunos dos dois *campi*, percebe-se, de forma nítida, a importância da disciplina de Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa para os alunos na construção da oralidade em Língua Inglesa. Embora ainda existam muitas dificuldades na compreensão e produção da oralidade na língua, por parte dos alunos e dos professores, percebe-se que ambos têm resistência à prática da conversação nas aulas, alguns por medo de errar, outros por desinteresse mesmo.

Quanto aos professores verificamos que, existem ainda alguns com formação insuficiente para trabalhar a proficiência oral, pois não tiveram oportunidade para ampliar seus conhecimentos por meio de uma formação continuada, a qual enriqueceria o seu currículo e atuação profissional.

Apresentamos aos alunos algumas opções de dificuldades enfrentadas por eles no decorrer do curso, como: recursos, estratégias, professor e alunos. Diante destas, verificamos que:

Gráfico 03: As maiores dificuldades encontradas no decorrer do curso



Fonte: Pesquisa de campo realizada com os alunos em 2014 e 2015.

No Campus “A”, obtivemos os seguintes resultados: no 1º ano, 30% dos alunos citaram recursos, 40% responderam estratégias, 10% professores e 20% alunos. No 2º ano, 30% responderam recursos, 10% estratégias, 10% professores e 50% alunos. No 3º ano, 30% disseram recursos, 40% citaram estratégias, 10% professores e 20% aluno. O 4º ano, 20% responderam recursos, 40% estratégias, 20% professores e 20% alunos.

No Campus “B”, no 1º ano, 50% dos alunos apresentaram dificuldades com os recursos utilizados em sala de aula pelo professor, 40% professores e 10% alunos. No 2º ano, 40% recursos, 30% estratégias, 20% professores e 10% alunos. No 3º ano, 30% recursos, 10% estratégias, 50% professores e 10% alunos. No 4º ano, 30% recursos, 20% estratégias, 40% professores e 10% alunos.

Além dessas dificuldades enfrentadas, outras também foram apontadas pelos alunos como: falta de tempo para estudar porque trabalham; cansaço; aulas no sábado; falta de Laboratório de Línguas; carga horária reduzida, tendo apenas duas aulas de prática oral que é insuficiente; falta de livros atualizados na biblioteca; rotatividade de professores no decorrer do curso; formação docente do professor de inglês; estrutura física do prédio do Campus “B”.

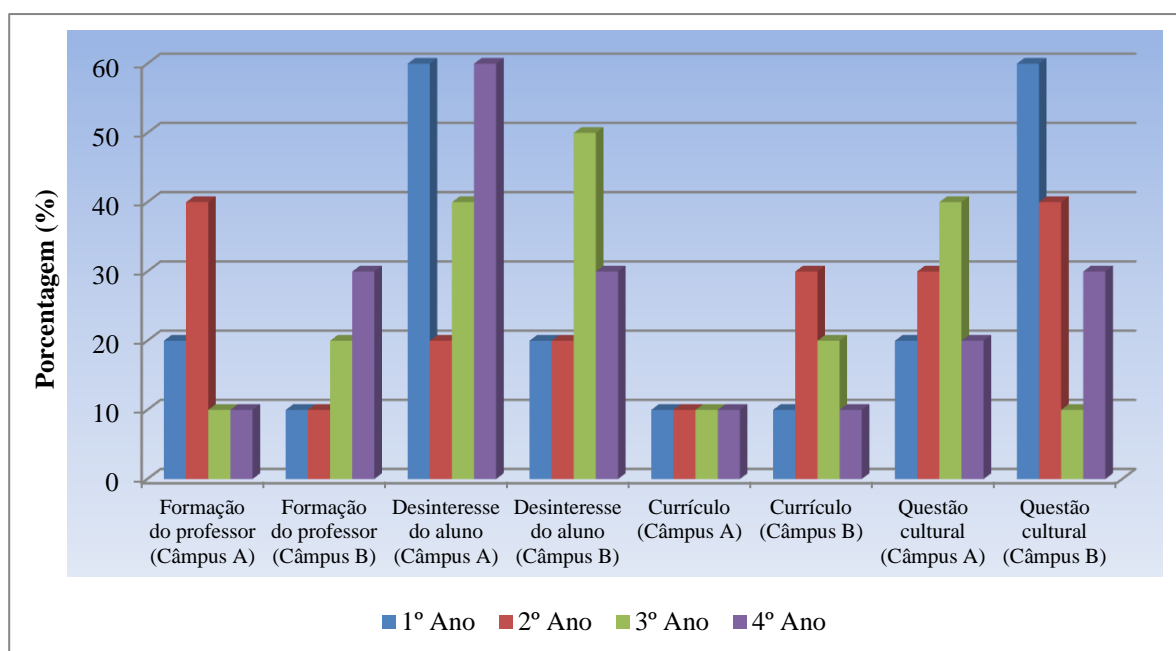
Todos esses obstáculos dificultam o desempenho dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem do Curso de Letras, especialmente na área de Língua Inglesa. Portanto, é preciso que a comunidade acadêmica da UEG, desde o Reitor da Universidade até os alunos, possam reavaliar suas ações, para solucionar ou amenizar essas dificuldades tão presentes na vida acadêmica desse curso.

Em seguida, os alunos foram questionados sobre quais fatores orientam o princípio da oralidade em Língua Inglesa. A maioria destaca as habilidades orais: comunicação, fala, conversação, prática da pronúncia, compreensão oral, prática e a oralidade, uso de áudio, diálogos; enfim, a abordagem comunicativa que engloba todas essas atividades.

Ademais, obtivemos também outras opiniões, destacando que os fatores que orientam o princípio da oralidade na Língua Inglesa são: o professor qualificado, os recursos, a dedicação do aluno para aprender, a dedicação do professor da disciplina de Laboratório de Prática Oral. E notório salientar que o professor é um fator importante que conduz seus alunos, por meio de recursos diversificados à prática de conversação e outras atividades pertinentes à oralidade.

Diante da ausência da competência comunicativa na Língua Inglesa no Curso de Letras, foi relevante perguntar a que está associada a falta dessa competência na Língua Inglesa na UEG. Os alunos responderam: à formação do professor, ao desinteresse do aluno, ao currículo implantado pela instituição ou a questão cultural do país que fala apenas uma língua oficial.

Gráfico 04: A que está associada a ausência de competência comunicativa na Língua Inglesa



Fonte: Pesquisa de campo realizada com os alunos em 2014 e 2015.

Ao analisar os dois *campi*, conseguimos os seguintes resultados: no Campus “A”, no 1º ano, 20% dos alunos responderam formação do professor, 60% desinteresse do aluno, 10% currículo, 20% à questão cultural do país. No 2º ano, obtivemos as seguintes porcentagens: 40% responderam que está associada à formação do professor, 20% ao desinteresse do aluno, 10% ao currículo e 30% à questão cultural do país. No 3º ano, 10% apontaram que é a formação do professor, 40% responderam que está associada ao desinteresse do aluno, 10% ao currículo e 40% a questão cultural do país. Na turma do 4º ano, conseguimos o seguinte resultado: 10% elencaram à formação do professor, 60% ao desinteresse do aluno, 10% ao currículo e 20% à questão cultural do país.

No Campus “B” obtivemos os seguintes resultados: no 1º ano, 10% responderam que a falta de fluência na Língua Inglesa está associada à formação do professor, 20% ao desinteresse do aluno, 10% ao currículo e 60% à questão cultural do país. No 2º ano, 10% disseram que está associada a formação do professor, 20% ao desinteresse do aluno, 30% ao currículo e 40% à questão cultural do próprio país. No 3º ano, obtivemos os seguintes resultados: 20% citaram a formação do professor, 50% associaram ao desinteresse do aluno, 20% consideram o currículo, 10% à questão cultural do país. No 4º ano desse Campus, 30% dos alunos citaram a formação do professor, 30% ressaltaram o desinteresse do aluno, 10% ao currículo e 30% citaram a questão cultural do próprio país que fala apenas uma língua.

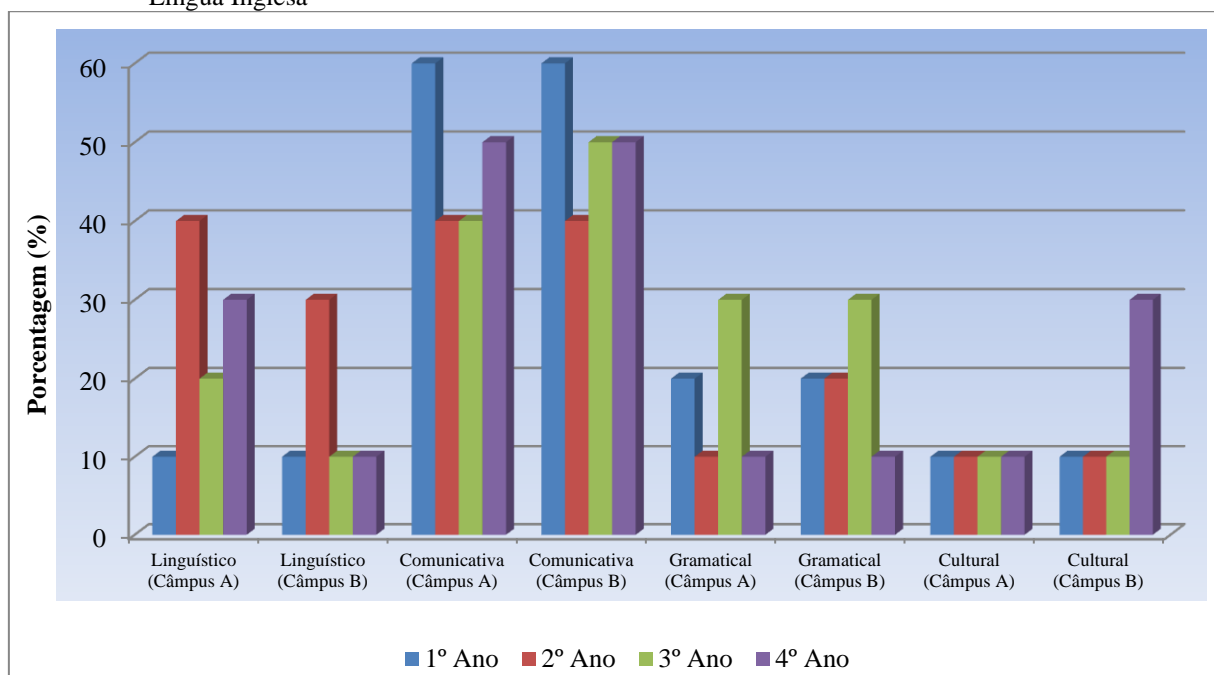
Podemos verificar que dentre os itens foram destacados a ausência de fluência no inglês para a maioria dos alunos dos dois *campi*, sendo que está associada ao desinteresse do aluno e, em segunda opção, à questão cultural do país que fala apenas uma língua oficial.

O desinteresse do aluno nas aulas de prática oral é notório, isso ocorre pelo fato de alguns alunos não sentirem necessidade de usar esse idioma ou sentirem medo de errar ao falar a língua e serem criticados.

O fato de o Brasil possuir apenas uma língua oficial impede os alunos de aprender a falar outras línguas. Nas grandes metrópoles como o eixo Rio-São Paulo, lócus de transações comerciais internacionais e da presença de muitos turistas de outros países, existe uma maior exigência de que funcionários de hotéis, portos, taxistas e outros profissionais dominem vários idiomas para atender as demandas locais. Esse fato desperta nos acadêmicos motivos para aprender outras línguas.

Dando sequência, os alunos foram questionados sobre quais conhecimentos e competências um professor em formação precisa adquirir para ensinar a Língua Inglesa. Nesta questão, foram sugeridas as seguintes competências: linguística, comunicativa, gramatical, cultural e a opção de que os alunos apontassem outras.

Gráfico 05: Conhecimentos e competências que um professor em formação precisa adquirir para ensinar a Língua Inglesa



Fonte: Pesquisa de campo realizada com os alunos em 2014 e 2015.

No Campus “A”, no 1º ano, 10% responderam que é linguística, 60% destacaram a competência comunicativa, 20% gramatical e 10% cultural. No 2º ano, 40% responderam que é a competência linguística, 40% citaram a competência comunicativa, 10% gramatical e 10% cultural. No 3º ano 20% afirmaram a linguística, 40% comunicativa, 30% gramatical e 10% cultural. No 4º ano, 30% responderam linguística, 50% competência comunicativa, 10% gramatical e 10% cultural.

No Campus “B”, observa-se que, no 1º ano, 10% disseram que é a competência linguística, 60% destacaram a competência comunicativa, 20% gramatical e 10% cultural. No 2º ano, 30% citaram linguístico, 40% responderam a competência comunicativa, 20% gramatical e 10% cultural. No 3º ano, verificamos que 10% citaram linguística, 50% comunicativa, 30% gramatical, 10% cultural. No 4º ano, 10% disseram linguística, 50% ressaltam a competência comunicativa, 10% gramatical e 30% cultural.

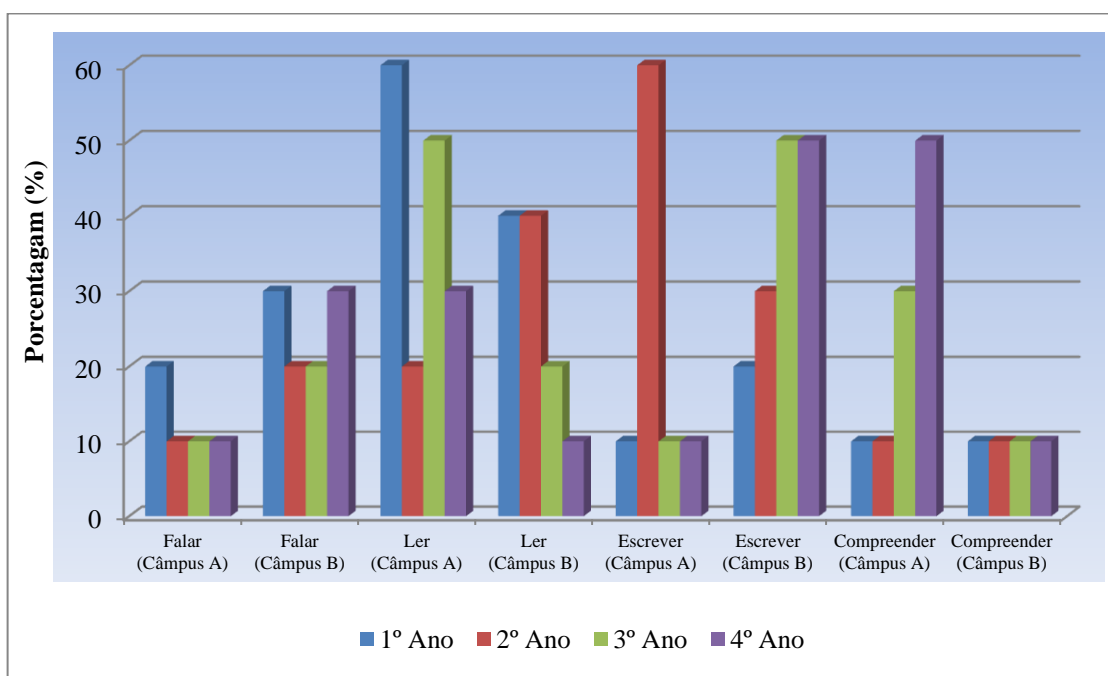
Conclui-se que todos os alunos dos dois *campi* destacam que as competências elencadas são importantes para o processo de formação docente. Entretanto, a competência comunicativa foi a mais marcada pelos discentes, seguida da competência linguística. Segundo Almeida Filho (2013), a competência linguístico-comunicativa é essencial para a formação do profissional de línguas. Percebe-se ainda que a competência gramatical é muito presente nos cursos pesquisados, enquanto a cultural é uma competência que não foi tão destacada pelos alunos, com exceção apenas dos alunos do quarto ano do Campus B. Embora

seja uma competência relevante no contexto contemporâneo, a competência cultural proporciona aos acadêmicos o conhecimento de várias culturas, inclusive da língua estudada, fator essencial para o seu currículo e formação profissional.

As quatro habilidades linguísticas da Língua Inglesa: falar, ler, escrever e compreender são primordiais para obter sucesso na aprendizagem de uma língua. Porém, muitos alunos não têm facilidade em todas essas habilidades.

Questionamos os alunos: dentre as quatro habilidades na Língua Inglesa, qual você acha mais fácil: falar, ler, escrever ou compreender?

Gráfico 06: Em inglês é mais fácil



Fonte: Pesquisa de campo realizada com os alunos em 2014 e 2015.

No Campus “A”, no 1º ano, 20% dos alunos responderam que é falar, 60% ler, 10% escrever e 10% compreender. No 2º ano, 10% responderam que é falar, 20% ler, 60% escrever e 10% compreender. No 3º ano, 10% responderam falar, 50% ler, 10% escrever e 30% compreender. No 4º ano, 10% responderam falar, 30% ler, 10% escrever, 50% compreender.

No Campus “B”, no 1º ano, 30% dos alunos responderam falar, 40% ler, 20% escrever e 10% compreender. No 2º ano, 20% responderam falar, 40% ler, 30% escrever e 10% compreender. No 3º ano, 20% consideram mais fácil falar, 20% ler, 50% destacaram escrever e 10% compreender. No 4º ano, 30% dos alunos consideram mais fácil falar, 10% ler, 50% destacaram que é mais fácil escrever e 10% citaram compreender.

Para a maioria dos alunos pesquisados do Campus “A”, ler é a habilidade mais fácil, enquanto no Campus “B”, a maioria dos acadêmicos questionados considera escrever mais fácil. Interessante observar que as respostas dos alunos correspondem às observações da pesquisadora em sala de aula, pois, enquanto que no Campus A se trabalha mais com abordagens comunicativas, no Campus B pauta-se pela abordagem de repetição e memorização. Então, tais resultados são provenientes das teorias e métodos utilizados pelos professores de cada Campus em sala de aula.

No mundo globalizado, no qual estamos inseridos, onde as novas tecnologias estão cada vez mais presentes, torna-se necessário que os professores de línguas estrangeiras redesenhem suas práticas docentes, inovando-as com teorias e metodologias que proporcionem aos alunos maior desempenho no ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, principalmente na competência comunicativa.

Nesta perspectiva, perguntamos aos alunos: como deve ser ensinada a Língua Inglesa hoje para atender as demandas do mundo contemporâneo?

Na sequência, destacamos algumas respostas dos alunos:

O ensino precisa dialogar com esse mundo globalizado, tomar posse dos instrumentos fornecidos por ele. O aluno precisa saber perceber que saber inglês será útil em seu cotidiano, e de fato fazer esse uso. A internet, com as redes sociais e jogos *online*, é um ótimo espaço para isso. A escola precisa aprender a usá-la em seu favor (A1, 1º ano, Campus “A”).

Com conversação, jogos e músicas. Entretanto, o professor deveria se empenhar melhor na conversação, já que a língua é falada e não lida ou decorada (A2, 1º ano, Campus “A”).

Com mais interatividade, saindo da sala de aula e não ficando apenas em exercícios de repetição e gramática (A3, 1º ano, Campus “A”).

A conversação teria que vir em primeiro lugar, para que houvesse essa efetiva globalização (A4, 1º ano, Campus “A”).

Deveria dar mais atenção ao ensino de línguas e nós deveríamos valorizar mais, pois hoje em dia é fundamental para o professor saber pelo menos o intermediário da Língua Inglesa (A1, 2º ano, Campus “A”).

Hoje a Língua Inglesa deveria ser ensinada através de recursos tecnológicos que facilitam a aprendizagem do aluno (A2, 2º ano, Campus “A”).

A Língua Inglesa deveria ser ensinada desde nossa infância, ou seja, deveríamos ter contato com a Língua Inglesa ao iniciarmos nossa vida escolar (A3, 2º ano, Campus “A”).

Deveria haver carga horária maior, mais prática da oralidade no cotidiano, vivenciar os conhecimentos adquiridos na Língua Estrangeira (A1, 2º ano, Campus “B”).

Deveria ser ensinada nas escolas públicas desde a primeira fase do ensino escolar (A3, 2º ano, Campus “B”).

A Língua Inglesa deveria ser ensinada de forma essencialmente comunicativa, estimulando os alunos a estabelecer comunicação entre si, e também aulas pautadas no método ‘Inglês Instrumental (A1, 3º ano, Campus “A”).

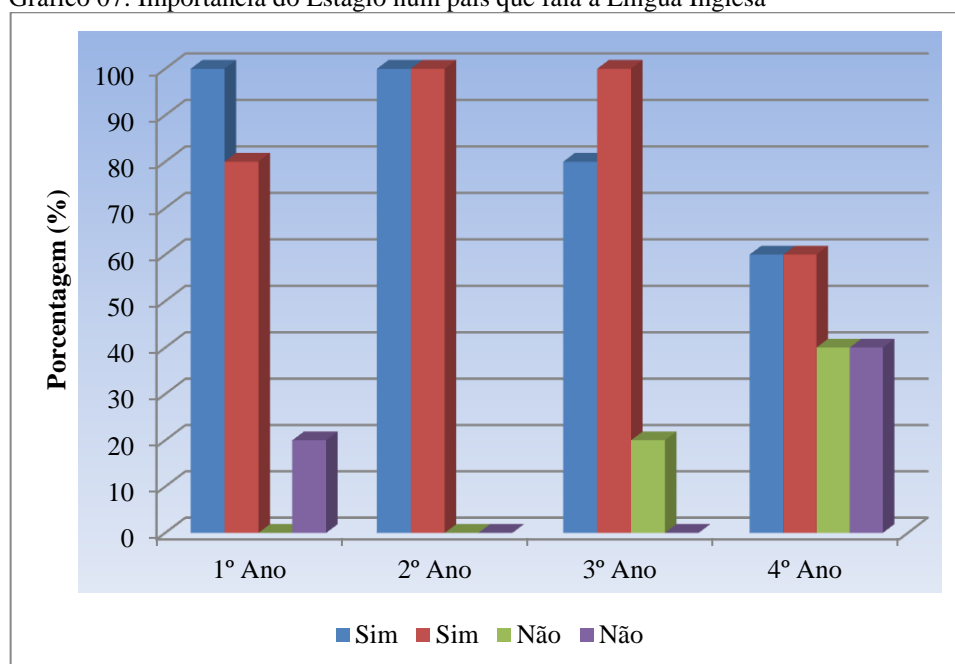
Hoje se o aluno não procurar fora da sala de aula um material ou mesmo um curso voltado para a língua, não será apenas com a aula em sala que ele irá aprender (A2, 3º ano, Campus “B”).

É interessante observar a percepção que os alunos têm em relação a esse assunto. A maioria dos alunos pesquisados ressalta a necessidade de o ensino ser trabalhado de forma interativa, comunicativa, com uma carga horária maior para as práticas de oralidade, estimulando, assim, nos alunos o gosto pela Língua Inglesa. Os alunos destacaram também que o ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas deveria ser incluído no currículo escolar desde a primeira fase da Educação Básica, com uma carga horária suficiente para desenvolver e praticar mais a Língua Inglesa. Deste modo, quando esses alunos chegarem à universidade (neste caso, ao Curso de Letras), terão mais facilidades e condições de participarem das aulas, bem como de participar de projetos e de intercâmbio no exterior que envolvam a Língua Inglesa.

É relevante pensar em uma política de ensino de línguas mais efetiva para os currículos escolares, na qual suas matrizes curriculares criem componentes voltados mais para a abordagem comunicativa, que seja desenvolvida desde a Educação Básica.

Para finalizar esses questionamentos sobre a formação do professor de Língua Inglesa, com foco na compreensão e produção da oralidade, perguntamos aos alunos dos dois *campi*, a opinião deles sobre os alunos de Letras em habilitação em Inglês fazerem uma experiência, como se fosse um estágio, num país em que se fala a Língua Inglesa. As respostas da maioria dos alunos foi favorável, vejamos:

Gráfico 07: Importância do Estágio num país que fala a Língua Inglesa



Fonte: Pesquisa de campo realizada com os alunos em 2014 e 2015.

De acordo com os dados, podemos perceber que os alunos dos 1º e 2º anos do Campus “A” consideram importante a experiência de um estágio em um país onde se fala a Língua Inglesa, enquanto no 3º e 4º anos, esta proporção diminui um pouco. Podemos comprovar isso por meio dos comentários dos alunos, que serão analisados posteriormente.

No Campus “B”, o 2º e o 3º anos também consideram relevante essa experiência num país falante da língua, no 1º e 4º anos alguns alunos consideram importante este contato com a língua-alvo com pessoas nativas no exterior, mas outros não veem essa necessidade de sair do país para aprender outra língua, pois podem adquiri-la no Brasil. A maioria dos comentários dos alunos pesquisados manifesta-se mais a favor do que contra, isso demonstra que uma vivência em outro país que fala a Língua Inglesa só contribuiria para o enriquecimento linguístico e comunicativo do aluno, além de ampliar culturalmente seu currículo pessoal, acadêmico e profissional. Contudo, convém destacar que não podemos generalizar que o ensino de um idioma esteja sujeito a um estágio no exterior, pois a universidade tem que cumprir seu papel de habilitar o professor de Licenciatura em Letras para atuar nas áreas específicas Inglês/Português, a fim de atender a realidade das unidades escolares do Brasil.

Os comentários dos alunos que veremos a seguir mostra claramente essa importância no contexto atual:

Com certeza essa experiência desenvolveria a fluência necessária, além de ter contato com outras culturas (A2, 1º ano, Campus “A”).

Se o interesse do aluno for trabalhar com a Língua Inglesa, sim. Isso seria importante porque ajudaria a compreender melhor a realidade daquela língua. É necessário lembrar que uma língua não é apenas um meio de comunicação – ela é um elemento cultural. Nesse sentido, a imersão cultural torna-se um fator importante para sua compreensão (A3, 1º ano, Campus “A”).

Sim, porque ajudaria a aperfeiçoar a nossa fala e saberíamos se realmente estamos aprendendo (A3, 1º ano, Campus “B”).

Pois esse contato diretamente com a língua facilitaria tanto na visão de mundo como na forma do professor lidar com seu aluno futuramente (A3, 2º ano, Campus “A”).

Pois assim como os médicos fazem residência; os alunos de Letras deveriam trabalhar diretamente com o objeto estudado, pois o aprendizado é o aperfeiçoamento da língua (A1, 2º ano, Campus A).

Seria uma experiência nova até mesmo para despertar mais o interesse pela língua (A2, 2º ano, Campus “B”).

Acho que sim, pois poderão conhecer a cultura da língua na qual irão ensinar. Do contrário, como ensinar a Língua Inglesa, se não conhece o mínimo da cultura desse idioma (A1, 3º ano, Campus “A”).

Não vejo necessidade do aluno ir para outro país aprender outra língua, acho perfeitamente possível aprender sem ter que necessariamente ir a um país que fale a Língua Inglesa (A2, 3º ano, Campus “A”).

Uma convivência em outros países propiciaria um outro olhar diferenciado, daquilo que sempre aprendeu aqui no Brasil (A2, 3º ano, Campus “B”).

Assim há um contato direto com a língua e a necessidade de comunicação é maior e penso que assim o esforço é maior (A2, 3º ano, Campus “B”).

Seria de grande valia, pelo menos um semestre em contato com a língua no país falante. Essa experiência, simplesmente aumentaria a prática oral (A1, 4º ano,

Campus “A”).

Acredito que não seria necessário ir para outro país, esse estágio poderá acontecer no lugar em que se encontra o aluno, mas também era preciso dar condições para aprimorar-se (A3, 4º ano, Campus “B”).

O Brasil é um país que pode melhorar a educação, pois deveria investir na formação de professores da área de Língua Inglesa, fazendo com que eles tenham motivos, e sejam mais valorizados, e também poderia trazer de outros países professores da área (A4, 4º ano, Campus “B”).

Ao se analisar o último comentário dado por um aluno do 4º ano do Campus “B”, constata-se que realmente o Brasil poderia investir na educação, pois temos orçamentos destinados para tais fins. No entanto, ainda não temos uma política adequada de investimentos orçamentários para atender as reais demandas educacionais, no que se refere à área de línguas estrangeiras, tanto para a formação de professores quanto para o processo de ensino-aprendizagem dos aprendizes da língua.

Alguns alunos destacaram a importância destes intercâmbios, não somente como meio de comunicação, mas, também, como elemento cultural importante para assimilação e compreensão da língua.

Com base nas discussões acerca dos dados apresentados, acreditamos que os resultados desta pesquisa sugerem uma formação de professor de Língua Inglesa, voltada para uma formação crítica, reflexiva, que propiciam aos alunos-mestres o desenvolvimento da competência comunicativa na língua-alvo, objetivo maior da nova proposta curricular, que requer um currículo com teorias e métodos que possibilitem a materialização efetiva da Língua Inglesa, por meio da interação colaborativa dos aprendizes. Assim, podemos fazer com que a língua estudada seja para os seus aprendizes e professores, instrumentos de expressão de suas experiências culturais, de suas identidades, de seus valores, de sua reflexividade e criticidade e, principalmente, de suas relações com outros sujeitos. Todavia, sua concretização na UEG, em especial nos Campus pesquisados, ainda exige investimentos epistemológicos, políticos e, sobretudo, metodológicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos a trajetória desta pesquisa tendo como referência e inspiração a experiência e as dificuldades encontradas em nossa própria trajetória, enquanto professora de Língua Inglesa, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. A partir da problematização do processo de formação dos futuros professores de Língua Inglesa do Curso de Letras da UEG, no âmbito do desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção da oralidade, começamos a pensar sobre essa problemática, suas implicações e em uma série de hipóteses que poderiam lançar luzes sobre a realidade atual. Para comprovar tais hipóteses ou refutá-las, buscamos auxílio nas teorias de aquisição de línguas que também contribuíram para entendermos o material coletado, por meio de observação e questionários, aplicados aos alunos e professores em sala de aula.

Acreditamos que este estudo, ao longo do processo de observação, investigação e reflexão crítica, tendo os objetivos propostos como elementos norteadores, conseguiu abarcar o diálogo entre os sujeitos pesquisados, as teorias utilizadas e as reflexões da pesquisadora – pelo menos até o ponto que se propôs realizar tal caminhada. Com base nos dados obtidos, por meio das observações, entrevistas e questionários aplicados a docentes, discentes e coordenadores de Curso, foi possível compreender que dentre os vários problemas que perpassam a formação do professor de Língua Inglesa do Curso de Letras da UEG, nos *campi* pesquisados, está o fato de que muitos alunos-formandos, e mesmo professores em exercício, ainda não possuem a efetiva competência comunicativa em Língua Inglesa, influenciando assim negativamente a qualidade de ensino desse idioma no país (CONSOLO, 2000; ALMEIDA FILHO, 2013; VIEIRA-ABRAHÃO, 1992). De longe, esse fato já constituía tema de debate entre professores, assim como é fator de preocupação entre educadores e estudantes. Entretanto, toda a discussão se realizava no nível do informal, das conversações e dos debates em sala de aula. Pouco tem sido produzido academicamente sobre o tema, e a produção teórica se limita às publicações de especialistas, como Almeida Filho (2013) e a algumas dissertações e teses em uma ou outra instituição de ensino superior.

Muitos são os fatores que têm contribuído para que esse resultado não se torne positivo, isto é, com a promoção da competência comunicativa, além das demais perspectivas que um Curso de Letras abarca. Dentre eles, destaca-se o fato de que a escolha do curso nem sempre está associada à primeira opção do acadêmico. As instituições que se localizam no interior do Estado, oferecem poucos cursos para uma população sem

muita opção de formação superior e que, muitas vezes, é “obrigada” a cursar um curso fora de sua área de interesse.

Sob esse prisma, no Campus “B”, por exemplo, muitos acadêmicos disseram que escolheram o curso por ser o único oferecido no período noturno, e estudar no período diurno seria inviável, visto que trabalham o dia todo. Acrescente-se que os professores dessa localidade demonstraram possuir uma habilitação incompleta para o exercício da função da docência superior, uma vez que o nível mais elevado é o da especialização. Para eles, o mestrado ainda é um sonho distante, dadas as condições econômicas e a distância dos grandes centros. Igualmente, a falta de recursos impede sua saída para as capitais e até para o exterior, a fim de ampliar seus estudos, adquirir fluência, proficiência e/ou a competência comunicativa nos termos aqui trabalhados. Ao observar os acadêmicos de todos os anos, compreendemos em que níveis de proficiência oral cada turma se encontra, agrupando-os na seguinte classificação: *elementar* (A1 – A2), *independente* (B1 – B2) ou *experiente* (C1 – C2), de acordo com a escala global (em anexo).

Nesse Campus, o 1º ano possui nível elementar A1, o 2º ano se encontra também no nível elementar A1, o 3º ano possui um nível elementar A2 e o 4º ano apresenta um nível elementar A2 e alguns independentes B1. No Campus “A”, o 1º ano se encontra no nível elementar A1 e A2, o 2º ano no nível elementar A2. O 3º ano apresenta com um nível independente – B1, já o 4º ano se encontra no nível independente B1 e B2.

Em cada turma dos *campi* mencionados, observamos um desnivelamento entre os alunos quanto à proficiência oral. Até mesmo alunos do último ano (4º ano) não conseguiram atingir o último nível de proficiência (experiente C1 – C2) esperado. Acreditamos que tal deficiência esteja relacionada a vários fatores como: carga horária reduzida, professores com formação inadequada para tal nível de proficiência e desinteresse dos alunos. Outro fator que contribui para que essa realidade persista é a inexistência de uma necessidade social para a aplicabilidade dessa habilidade; ou seja, residimos no centro do país, onde a maioria das relações comerciais é feita entre os pares locais ou regionais. A distância dos grandes centros urbanos e produtores do país e, ainda, o pouco contato com falantes de outros idiomas, associado a pouca existência de postos de trabalho que exijam uma segunda língua, também são fatores que endossam esse índice indesejável. Esses e outros fatores foram apresentados pelos entrevistados como os principais desmotivadores, além da falta de perspectiva da carreira docente. Sabe-se que o estudo está atrelado também às necessidades reais e, quando elas tendem para outra direção, fica difícil manter os alunos focados em um ganho a longo prazo.

Falar de proficiência dentro da escala global não é tão fácil quanto se aparenta, pois, aferir níveis diferenciados de proficiência significa dizer que o sujeito que a possui está apto para resolver qualquer situação relacionada ao uso da língua. Logo, a proficiência está associada à independência comunicativa do sujeito. Em relação a isso, Oliveira (2014) destaca que proficiência se refere aos conhecimentos e às habilidades de um falante em uma língua estrangeira. É interessante entender que a afirmação que uma pessoa é proficiente em inglês não nos informa, exatamente, sobre o que essa pessoa é capaz de fazer com a Língua Inglesa. Afinal, ela é proficiente em que grau ou em que sentido? E o que ser proficiente em um determinado grau ou nível significa? Ser proficiente é, repetindo a perspectiva do autor, ser competente para comunicar-se usando uma língua estrangeira. O que significa ser capaz de, entre outras coisas, realizar funções comunicativas como, por exemplo, convidar alguém para um evento, fazer um pedido em um restaurante, comprar livros pela internet, escrever um e-mail reclamando de um serviço prestado por um órgão público, compreender uma palestra, redigir um artigo. Resumindo: ser capaz de se comunicar tão bem quanto em sua própria língua nativa, vencendo os desafios diários tanto no âmbito da escrita quanto no da oralidade; ou seja, nível dificilmente atingido por estudantes do Curso de Letras que, na maioria dos casos, frequenta a instituição por apenas meio período, durante quatro ou cinco anos, sem muito contato com falantes nativos e com poucas chances de imersão em um dos países anglofônicos.

Neste sentido, é bom alertar que a proficiência em Língua Inglesa, elemento da competência comunicativa por si só, não dá conta das especificidades da competência linguística comunicativa; cabe aos alunos e/ou docentes aperfeiçoarem, continuamente, os estudos e a prática da oralidade. Convém também discutir que se comunicar tão bem na língua estrangeira quanto em sua língua nativa é o ponto de definição da competência comunicativa.

A ausência da competência comunicativa, nesses termos, tem gerado insegurança, frustração e medo nos alunos, ao término do Curso de Letras. E de acordo com as observações de sala de aula e as percepções dos alunos e professores, tal problemática está associada a vários fatores que são cruciais para a construção da oralidade: a formação do professor; o desinteresse dos alunos e/ou falta de tempo para se dedicar; o currículo implementado e a questão cultural do país que fala apenas uma língua oficial, sem uma mobilização social com o uso do inglês, tal como ocorre na Holanda e em outros países europeus.

Em relação à formação do professor, verificamos que muitos ainda conservam uma prática docente centrada em teorias e métodos tradicionais de ensino, que preconizam a

transmissão e aquisição de conhecimentos, privilegiando técnicas de repetição e memorização nas atividades em sala de aula, através de exercícios básicos, não estabelecendo práticas dinâmicas que estimulem a comunicação e a oralidade. Tais práticas refletem ora o tipo de formação que cada um destes profissionais teve, enquanto discentes, ou seu descaso pela formação continuada e pela melhoria de sua prática pedagógica.

Outro fator que tem sido obstáculo, segundo os professores, é o desinteresse dos alunos para a aprendizagem desse idioma, pois “é muito difícil ‘motivar’ e ‘ensinar’ quem não faz questão de aprender” (Prof. “C” – Campus “A”). Muitos deixam claro que estão ali só por causa do português, que não têm tempo para estudar, que não querem falar outra língua; enfim, essa limitação e resistência dos alunos desmotivam alguns professores, engessando, assim, o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral.

O currículo implementado pela instituição também possui influências positivas e negativas na efetiva formação do professor de línguas. Dentre as positivas, podemos citar que, conforme as duas propostas curriculares vigentes, ambas privilegiam disciplinas como Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa I e II, que contemplam em suas ementas o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção da oralidade, isto é, a competência comunicativa. Dentre as negativas, podemos destacar a carga horária insuficiente para as disciplinas de prática oral; sala de aula lotada, o que dificulta o processo de interação dialógica na construção dessa língua; teorias e métodos de repetição que não propiciam ao aluno a construção do seu próprio conhecimento; falta de recursos didáticos e tecnológicos, como laboratórios de línguas, que seriam uma ferramenta de trabalho relevante para estudos voltados à compreensão e produção oral, como fonética e fonologia da Língua Inglesa; atividades de conversação, diálogos, *listenings*, músicas e outras.

Outro aspecto que influencia no processo de aquisição de uma língua, no que tange à competência comunicativa aplicada e formativa profissional, é a questão cultural do país, que fala apenas uma língua oficial³⁰. Embora a realidade global exija a competência comunicativa em mais de uma língua, por questões comerciais, turísticas, bem como pelas interações virtuais, algumas regiões brasileiras, dentre elas a Centro-Oeste, que vivenciam certo regionalismo e manifestações folclóricas, têm dificuldades de mobilizar ações reais para que o uso da língua estrangeira seja uma prática social constante. Quanto a esse aspecto, é preciso concordar com Hall (2015) quando afirma que embora a globalização force o deslocamento da cultura local para uma versão mais abrangente, universal, na prática o que se tem visto é

³⁰ Quando falamos em língua oficial, devemos lembrar que várias línguas são faladas no Brasil. Como as indígenas entre outras. Entretanto, a língua oficial brasileira é a língua portuguesa.

um movimento que vai desde a resistência do saber local, como também o surgimento de valorização das tradições e dos valores gerais da identidade à qual o sujeito pertence. Obviamente que isso impede, de certa forma, uma abertura para a utilização do inglês como uma possível “segunda língua”.

Contudo, precisamos nos despertar para a real necessidade de aprender a Língua Inglesa, que se justifica por razões que vão de *status* à real exigência de dialogar com um mundo sem fronteiras. Isto é, “[...] pensar globalmente, agir localmente”³¹ (PENNYCOOK, 1994, p. 34). O rápido processo de globalização tem exigido que as pessoas se qualifiquem e se preparem para acompanhar a evolução deste mundo, que vem se desenvolvendo a passos largos e que têm alcançado um patamar de sofisticação nunca visto na história da humanidade. Sendo assim, a aquisição da Língua Inglesa, integrada à área de linguagens, códigos e suas tecnologias, torna-se parte inseparável do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao aluno a aproximação de várias culturas e, conseqüentemente, proporciona sua integração num mundo contemporâneo globalizado. Ademais, Phillipson e Skutnabb-Kangas (1999) destacam, também, que o profundo envolvimento do inglês nos processos contínuos de globalização e localização requer de nós, professores e pesquisadores, a responsabilidade de abordar as dimensões linguísticas e culturais dessa língua internacional e, da mesma forma, discutir como a sua diversidade tem afetado a sala de aula de língua estrangeira.

Em suma, podemos ressaltar que tanto os professores quanto os alunos, destacaram a abordagem comunicativa, proposta por Almeida Filho (2013; 2006), como o melhor caminho para atingir a competência linguístico-comunicativa na Língua Inglesa, uma vez que ela propicia a contextualização e o contato real com situações comunicativas cotidianas. Apontamos como avanço a nova proposta curricular da UEG, que em suas disciplinas relacionadas à Língua Inglesa, contemplam em todas as suas ementas (em anexo 11) a compreensão e produção oral como estudos primordiais para a formação do professor de línguas. No entanto, sua operacionalização encontra alguns obstáculos por parte de alguns professores que ainda não possuem efetiva competência comunicativa na língua. Ademais, vivenciamos ainda a ausência de uma formação pedagógica adequada que relaciona teoria à prática; recursos escassos e necessários ao desenvolvimento da proposta; ausência de teorias e metodologias de ensino fundamentadas na proposta; falta de articulação da proposta de forma coletiva e desconhecimento do projeto pedagógico e do currículo pelos alunos.

³¹ Tradução livre do trecho: “[...] think globally, act locally” (PENNYCOOK, 1994, p. 34).

Conseguir modificar esse quadro na universidade seria importante, pois refletiria positivamente no Ensino Fundamental e Médio do Estado de Goiás, principalmente nas regiões dos dois *campi* pesquisados, já que os acadêmicos formados na UEG serão os futuros professores dessa rede. Apesar de a Universidade contemplar em seu PPP do curso de Letras a perspectiva crítico-reflexiva, observamos dificuldades por parte de alguns professores em trabalhar nesta abordagem no decorrer de suas aulas e entendemos que essa dificuldade está associada a não reflexão da prática pedagógica. Acredita-se que um maior investimento na formação continuada e na criação e manutenção de grupos de estudo são fundamentais para minimizar essa situação.

Considerando o tamanho e a importância da Universidade Estadual de Goiás, com seus quarenta e dois *campi*, com uma diversidade enorme de realidades, esta pesquisa tem ciência de que não se abarcou a realidade da instituição como um todo, mas a percepção dos participantes e da pesquisadora sobre as realidades distintas dos dois *campi* pesquisados. Este é um traço da pesquisa que restringe as possibilidades de generalizações, sendo um dos elementos que caracteriza uma investigação de natureza qualitativa, como foi proposta e desenvolvida neste estudo. Portanto, os resultados carregam as particularidades do contexto institucional e dos sujeitos que participaram da pesquisa em um determinado momento de concretização do currículo e do projeto pedagógico do Curso de Letras – Inglês, dos dois *campi* estudados. Não propusemos discutir os caminhos possíveis para um eficiente ensino que conduza a todos ou, pelo menos, a maioria, a uma competência comunicativa, haja vista que não há um consenso mesmo entre os estudiosos sobre isso. O que, lamentavelmente, pode empobrecer a importância desta pesquisa, mas entendemos que refletir sobre o problema e buscar a percepção dos alunos e professores é suficiente para contribuir com o debate e com a construção de possíveis soluções no futuro.

Para o campo investigativo e prático da formação de professores de inglês, os resultados deste estudo apontam as dificuldades que emergem no momento de operacionalizar uma proposta de formação de professores na perspectiva reflexiva, entendendo que a abordagem do ensino de línguas é um desafio e requer intervenções práticas e sugestões metodológicas, ações que poderão ser desdobradas num curso de maior fôlego.

As dificuldades inviabilizam a concretização da nova proposta curricular, e se as questões não forem problematizadas, os vícios de uma formação tradicional podem perseverar sob a roupagem de uma formação crítico-reflexiva. Libâneo (2002) nos chama a atenção ao dizer que uma teoria de ensino baseada na reflexão ainda carece, “do ponto de vista didático, de um conteúdo que abranja toda a complexidade das relações entre ensino e aprendizagem”

(p. 73). Conforme a realidade da UEG e seu processo de interiorização do Ensino Superior em Goiás, uma proposta de formação fundamentada na perspectiva crítico-reflexiva, com teorias sociointerativas e métodos comunicativos representa, sem dúvida, uma grande contribuição, se conseguir atingir tais objetivos.

Por fim, temos consciência de que outros estudos deverão se juntar a este para que aumentem a fila que conduz à mudança necessária. Além de deixar claro que outros caminhos precisam ser trilhados, dado o fracasso latente de alguns dos percursos apontados, existe a esperança de que, de alguma forma, aqueles que entrarem em contato com o texto ou mesmo que participaram da pesquisa poderão se sentir impelidos a uma reflexão mais profunda sobre o assunto. Sabe-se que é fundamental lutar pela emancipação do professor e que esta ação passa pela conquista diária do saber, bem como da prática pautada na reflexão dialógica, especialmente se considerarmos o contexto atual, marcado pela proletarização do exercício do magistério em todas as suas instâncias. É difícil imaginarmos que essa situação de precarização do trabalho intelectual vai se modificar sem a atuação direta dos principais envolvidos, o que demanda além do saber necessário ao bom exercício do magistério, práticas de negociação e intervenção positiva nos problemas cotidianos. Para além do aspecto social quero registrar os ganhos no âmbito pessoal. Não dá para encerrar um trabalho como este sem destacar o quanto ele foi profícuo para o crescimento pessoal de quem se propôs a fazê-lo.

REFERÊNCIAS

AKBARI, R. Reflection on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. **System**, v. 35, p. 192-207, p. 2007.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística. **Contextura**, São Paulo, v. 1, p. 77-85, 1992.

_____. Tendência continuada do professor de Língua Estrangeira. **Anais...** Uberlândia: I CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Uberlândia, MG, maio, 1995.

_____. **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1997.

_____. Tendência na formação contínua do professor de língua estrangeira. **Apliemge-Ensino e Pesquisa**, Belo Horizonte, n. 1, p. 29-41, 1997a.

_____. A abordagem orientadora da ação do professor. In: _____. (Org.) **Parâmetros para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1997b.

_____. **Crise, transições e mudanças no currículo de formação de professores de língua**. 2000. Disponível em: <https://intercocgrupodeestudos.wikispaces.com/file/view/CRISE,+TRANSI%C3%87%C3%95ES+E+MUDAN%C3%87A+NO+CURR%C3%8DCULO+DE+FORMA%C3%87%C3%83O+DE+Almeida+filho+mudan%C3%A7a+no+curr%C3%ADculo+de+letras.pdf> Acesso em: 30 abr. 2013.

_____. Conhecer e Desenvolver a Competência dos Professores de LE. **Contexto: Ensino Crítico da Língua Inglesa**, n. 9, São Paulo, p. 9-19, 2006.

_____. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 7. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

ARAÚJO JÚNIOR, C. F.; MARQUESI, S. C. Atividades em Ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.) **A Educação à distância: O estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008, p. 358-368.

BAKHTIN, M. M. (Voloshinov) **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais de métodos sociológico da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.

BASTOS, H. M. L. Identidade cultural e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. In: PAIVA, V. L. M. de O. e. (Org.) **Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências**. Campinas, SP: Pontes, 1996.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal:

Porto Editora, 1994.

BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. Linguística aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. In: PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. (Orgs.) **Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira**. Goiânia: Editora UFG, 2011, p. 15-30.

BOURDIEU, P. **Language and Symbolic Power**. Oxford: Polity Press, 1991.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. 3. ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.

BRUMFIT, C. **Communicative Methodology in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. 'Communicative' Language Teaching: An Education Perspective. In: BRUMFIT, C.; JOHNSON, K. (Orgs.) **The Communicative Approach to Language Teaching**. Hong Kong: Oxford University Press, 1994, p. 189-191.

CALVO, L. C. S.; FREITAS, M. A. de. Currículo e formação docente inicial no dizer de formadores de um curso de Letras: ênfases, lacunas e consequências. In: SILVA, K. A. da. *et al.* (Orgs.) **A formação de professores de Línguas: novos olhares**. v. 1, Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 231-264.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, M. (Org.) **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid, Edelsa, 1995, p. 63-81.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. **Applied Linguistics**, s. 1, n. 1, 1980, p. 1-47.

CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.) **Ensinar a Ensinar: Didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning Ltda, 2001, p. 95-106.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de Pesquisa na sala de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em linguística aplicada**, 17: 133-144, 1991.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: STURM, L. (Org.) **Conhecendo a realidade escolar para uma formação inicial crítica e reflexiva de professores de inglês**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2011.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: MIT Press, 1965.

_____. **Aspectos da teoria da sintaxe.** Tradução de J. A. Meireles e E. P. Raposo. Coimbra: Arménio Amado, 1978 [1965].

CONSOLO, D. A. Revendo a Oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista dos Estudos Universitários**, Sorocaba, SP: UNISO, v. 26, n. 1, p. 59-68, 2000.

_____. Postura sobre a avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira: implicações para o cenário brasileiro. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M.; BARCELOS, M. F. (Orgs.) **Linguística aplicada e contemporaneidade.** Campinas, SP: Pontes, 2005a, p. 269-187.

CONSOLO, D. A.; SILVA, V. L. T. da. Desenvolvimento da Proficiência Oral em Inglês de alunos universitários: análise de tarefas e da qualidade das interações verbais. In: SILVA, K. A. da. *et al.* (Orgs.) **A Formação de Professores de Línguas: novos olhares.** v. 1, Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 127-146.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. J. O anteprojeto de LDB da ANDES e o ensino de línguas estrangeiras. In: IX ENPULI, 1990, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 1990, p. 8-14.

_____. **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2003.

DADDESIO, T. **On Minds and Symbols: The Relevance of Cognitive Science for Semiotics.** Berlin: De Gruyter Mouton, 1995.

DEWEY, J. **Como pensamos.** Tradução de Haydée de Camargo Campos. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. **Democracia e educação.** Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

ELLIS, R. **SLA research and language teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1997.

FELIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação.** 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

FEYTEN, C. M. The power of listening ability: Na overlooked dimension in Language acquisition. **The Modern Language Jornal**, v. 75, n. 2, 1993, p. 173-180.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **A aprendizagem colaborativa de línguas.** Goiânia: Editora da UFG, 2006.

_____. A aprendizagem colaborativa de língua: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.) **A aprendizagem colaborativa de línguas.** Goiânia: Editora da UFG, 2006, p. 11-45.

FORMIGA, M. (Org.) **A educação à distância: O estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008, p. 358-368.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Versão Atualizada, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, H. C. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>> Acesso em: 01 set. 2013.

FREITAS, M. T. de A. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005, p. 295-314.

FRIES, C. **Teaching and learning English as a foreign language**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da linguística aplicada. In: CALVO, L. C. S.; FREITAS, M. A. de. **Currículo e formação docente inicial no dizer de formadores de um curso de letras: ênfases, lacunas e consequências**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOH, C. M. **Ensino da compreensão oral em aulas de idiomas**. Tradução de Rosana Sakugawa Ramos Cruz Gouveia. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2003.

GOMES, V. M. de A.; RIOS, L. M. Produção Oral. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.) **Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: princípios e práticas**. Goiânia: Editora da UFG, 2012.

GOWER, R.; PHILLIPS, D.; WALTERS, S. **Teaching practice handbook**. Oxford: Heinemann, 1995.

GUIMARÃES, D. Q. de A. **Formação crítico-reflexiva de professores de inglês na UEG: uma proposta em implementação**. 2005, 111 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

HABERMAS, J. **The theory of communicative action**. v. 1, Reason and the rationalization of society. Boston: Beacon Press, 1984.

HAGÈGE, C. Geopolítica das línguas. **Folha de São Paulo**, p. 5, 2 maio 1999.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Goiânia: Lamparina, 2015.

HEDGE, T. **Teaching and learning in the language classroom**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

HYMES, D. H. On communicative competence. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. **The Communicative Approach to Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

JOHNSON, K. E. The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. **Tesol Quarterly**, v. 40, n. 1, p. 235-258, mar. 2006.

KOSTER, C. J. La comprensión oral en una lengua extranjera: reconocimiento de sonidos y palabras. **CABLE**, Madrid, n. 8, p. 5-11, 1991.

KRAIDY, M. M. **Hibridity: or the cultural logic of globalization**. Philadelphia: Temple University Press, 2005.

KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KRASHEN, S. D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. New York: Pergamon Press, 1981.

_____. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. New York: Pergamon Press, 1982.

_____. **Principle and Practice in Second Language Acquisition**. Disponível em: http://www.sdkashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf Acesso em: 7 fev. 2014.

KRASHEN, S.; TERRELL, T. **The Natural Approach: Language Acquisition in the classroom**. Oxford: Pergamon Press, 1983.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. New York and London: Routledge, 2003.

_____. **Multimodality**. A social semiotic approach to contemporary communication. New York: Routledge, 2010.

LANDEIRA, J. L. M. L. Reflexões práticas sobre a formação de professores de língua portuguesa: a construção do memorial. **Dialogia**, São Paulo, v. 5, p. 125-133, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Hong Kong: Oxford University Press, 1986.

_____. **Techniques and principles in language teaching**. 2. ed. Oxford: University Press, 2000.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. L.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p. 211-236.

LEFFA, V. J. (Org.) **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas, RS: EDUCAT, 2001, p. 21-40.

LEWIS, M. **The Lexical Approach**. The State of ELT and a Way Forward. London: Language Teaching Publications, 1999.

_____. **Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice**. Boston: Thomson/Heinle, 2002.

LIBÂNEO, J. C. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.) **Temas de pedagogia: diálogos entre**

didática e currículos. São Paulo: Cortez, 2012, p. 35-60.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBERALI, F. C. A constituição da identidade do professor de inglês na avaliação de sua aula. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 2, p. 45-56, 2004.

LIEBERSON, S. Forces affecting language spread: some basic propositions. In: COOPER, R. L. (Org.) **Language spread: studies in diffusion and social change**. Bloomington, IN: Indiana University Press, 1982.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, W. **How languages are learned**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

LIMA, L. M. de; SILVA, C. A. M. e. Compreensão Oral. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.) **Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: princípios e práticas**. Goiânia: Editora da UFG, 2012.

LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. M. **Teacher education and the social conditions of schooling**. Nova York: Routledge, 1991. Tradução em espanhol: Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización; Madri: Morata, 1993.

LITTLEWOOD, W. **Communicative Language Teaching: An Introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

LOMBARDI, José Carlos; SAVIANI, Demerval. **História, Educação e Transformação: tendências e perspectivas para uma educação pública no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

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

LUFT, C. P. **Língua e Liberdade: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino**. Porto Alegre: L e PM, 1985.

LYONS, J. **Linguagem e Linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MATEUS, E. *et al.* (Orgs.) Resignificações na formação de professores: rupturas e continuidades. Londrina: EDUEL, 2009b, p. 61-78. In: CALVO, L. C. S.; FREITAS, M. A. de. **Currículo e formação docente inicial no dizer de formadores de um curso de letras: ênfases, lacunas e consequências**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MATEUS, E. **Atividade de Aprendizagem Colaborativa e Inovadora de Professores: ressignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola**. 2005. 325 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUCSP, São Paulo.

MELLO, H. A. B. de. **O Falar Bilíngüe**. Goiânia: UFG, 1999.

MELLO, H. A. B. de. O que está por trás da ação do professor na sala de aula. In: MELLO, H. A. B. de; DALACORTE, M. C. P. (Orgs.) **A sala de aula de língua estrangeira**. Goiânia: Ed. da UFG, 2000, p. 11-37.

MITCHELL, R.; MYLES, F. **Second language learning theories**. 2nd ed. London: Hodder Arnold, 2004.

MOITA LOPES, L. P. Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas. São Paulo: Mercado Letras, 1996. In: STURM, L. (Org.) **Conhecendo a realidade escolar para uma formação inicial crítica e reflexiva de professores de inglês**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2011.

MOMPEAN, A. R. Pronouncing English in Brazil. **English Today**, v. 13, n. 1, p. 29-35, 1997.

MÓR, W. M. Globalização, ensino de Língua Inglesa e educação crítica. In: SILVA, K. A. da. *et al.* (Orgs.) **A formação de Professores de Línguas: Novos Olhares**. v. II, Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. p. 23-50.

MULIK, K. B.; FERNANDES, K. A. R. C. de M.; DAGIOS, M. G. (Re)pensando as atividades de produção oral no livro didático de Língua Inglesa. **Anais... XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 2013, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, 23 a 23 set. 2013. Disponível em: file:///C:/Users/Windows/Downloads/6912_6142-libre.pdf Acesso em: 15 fev. 2015.

NEVES, F. M. **O Método Lancasteriano e o Projeto de Formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)**. 2003, 293 p. Tese (Doutorado em História) Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), Assis.

NEVES, M. S. Os Mitos de Abordagens Tradicionais e Estruturais Ainda Interferem na Prática da Sala de Aula. In: PAIVA, V. L. (Org.). **Ensino de Língua Estrangeira: reflexões e Experiências**. Belo Horizonte: Editora Pontes, 1996, p. 69-80.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: _____. (Org.) **Vidas de professores**. Lisboa: Porto, 1992.

_____. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

OLIVEIRA, E. C. A prática educacional de professores iniciantes nas escolas de ciclos. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.) **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua, 2004. p. 45-59.

PAIVA, V. L. M. de O. e. A Língua Inglesa no Brasil e no mundo. In: PAIVA, V. L. M. de O. e. **Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências**. Campinas, SP: 1996.

_____. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de Língua Inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Orgs.) **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. p. 19-34.

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

_____. (Org.) **Ensino da Língua Inglesa: reflexões e experiências**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PALLOFF, R M.; PRATT, K. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

PENNYCOOK, A. **The Cultural Politics of English as International Language**. London/New York: Longman, 1994.

_____. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Ed.) **Critical pedagogies and language learning**. Cambridge: CUP, 2004.

PEREIRA, A. L. **Eurocentrism in Brazilian textbooks for EFL teaching**. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília:

PEREIRA, E. L. M. **Formação de professores de história na universidade para os trabalhadores em educação: projeto da LPP da UEG no norte goiano (1999-2001)**. 2014, 232 p. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. Disponível em: http://tede.biblioteca.ucg/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1836 Acesso em: 25 set. 2015.

PÉRES GÓMEZ, A. I. Compreender o ensino na escola: modelos de investigação científica. In: SACRISTÁN, G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 99-117.

PERRENOUD, P. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. Reflexões crítica e colaborativa na formação do professor de língua estrangeira. In: **Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira**. (Orgs.) Goiânia: Editora UFG, 2011, p. 59-80.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PHILLIPSON, R.; SKUTNABB-KANGAS, T. Englishisation: one dimension of globalization. In: GRADDOL, D.; MEINHOF, U. H. (Ed.) **English in a changing world**. Catchline: AILA, 1999, p. 19-36.

PPP. **Projeto Político Pedagógico: Curso de Letras**. Anapólis: UEG, 2009.

RAMOS, R. de C. G. Uma experiência de formação on-line de professores de inglês para fins específicos. In: SILVA, K. A. da *et al.* **A formação de professores de línguas: novos**

olhares. v. 2, Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

RAYS, O. A. A relação teoria-prática na didática. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching: A description and analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

_____. **Approaches and Methods in Language Teaching: A Descriptions and Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

RICHARDS, J. C. **Communicative Language Teaching Today**. Nova York: Cambridge University Press, 1996.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ROBINSON, G. L. N. **Crosscultural understanding**. Oxford: Pergamon, 1985.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **A educação que ainda é possível: ensaio sobre uma cultura para educação**. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

SANTOS, E. S. de S. e. O ensino da língua inglesa no Brasil. **BABEL: Revista Eletrônica de Língua e Literatura Estrangeira**, n. 1, dez. 2011. Disponível em: www.babel.uneb.br/n1/n01_artigo04.pdf. Acesso em: 20 dez. 2014.

SANTOS, J. A.; OLIVEIRA, L. A. Ensino de Língua Estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, D. C. **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com Especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, D. D. X. dos. **Planejamento e reflexão colaborativos: contribuições para o desenvolvimento profissional de quatro professores de inglês da rede pública estadual**. 2007. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

SCARCELLA, R. C.; ORFORD, R. L. **The Tapestry of Language Learning**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1992.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEARLE, J. R. **Mente, Cérebro e Ciência**. Lisboa: Edições 70, 1987.

_____. **Mente, linguagem e sociedade**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SMYTH, J. Developing and sustaining the critical. In: _____. **Teachers as collaborative**

learners: challenging dominant forms of supervision. Buckingham: Open University Press, 1991, p. 105-118.

_____. Teachers' works and the Politics of Reflection. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 2, p. 267-300, summer 1992.

STURM, L. Conhecendo a realidade escolar para uma formação inicial crítica e reflexiva de professores de inglês. In: SILVA, K. A. de. *et al.* (Orgs.) **A formação de Professores de Línguas: Novos Olhares.** v. 1, Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 73,95.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. **Fluência Oral:** imaginário, construto e realidade num curso de Letras / LE. 2000, 219 p. (Tese) Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos e Linguagens, Campinas, SP: UNICAMP.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A prática de ensino e o estágio supervisionado como foco de pesquisa na formação do professor de LE. **Contexturas.** São Paulo: APLIESP, v. 1, p. 49-54, 1992.

_____. **Conflito e incertezas do professor de sala de aula.** 1996. Tese (Doutorado), Campinas, SP: IEL, Universidade de Campinas.

_____. (Org.) **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões.** Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua, 2004, p. 131-152.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Tradução de J. L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **Pensamento e linguagem.** Tradução de Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e pedagogia).

_____. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALKER, S. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Orgs.) **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. p. 35-52.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação.** Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. **Reflective teaching: an introduction.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

APÊNDICES

Apêndice 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Por meio deste termo você é convidado (a) a participar da pesquisa sobre o contexto do projeto **“Formação do Professor de Língua Inglesa no Brasil: desafios e habilidades na compreensão e produção da oralidade”**. Após ser esclarecido (a) e de conformidade com as informações contidas neste documento e, caso aceite participar, assine as duas vias (uma que ficará em sua posse e a outra em posse da pesquisadora/orientador da pesquisa). Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), no telefone (62)3946-1512 ou o Orientador da Pesquisa, Prof. Dr. Wilson Alves de Paiva, nos seguintes números (62)3946-1626 (Unidade Acadêmico-Administrativa em Educação), e-mail: wap@usp.br

1. Justificativa da Pesquisa

O presente projeto justifica-se pela necessidade de buscar alternativas que visam refletir, compreender e discutir quais são os obstáculos que dificultam o processo de aquisição da compreensão e produção da oralidade em Língua Inglesa no curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás, em 2 (dois) Campus: São Miguel do Araguaia e Anápolis, com todos os professores de Língua Inglesa e os alunos da disciplina de Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa.

2. Objetivo Geral da Pesquisa

Refletir, compreender e discutir as deficiências e lacunas na compreensão e produção da oralidade na formação dos professores de Língua Inglesa do Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás - UEG/GO.

3. Procedimentos da Pesquisa

Primeiramente, será realizado o levantamento bibliográfico por meio de livros, revistas (periódicos científicos), legislação tais como LDB, PCNs, Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da UEG, Projeto Ciências sem Fronteiras e outros. Em seguida, serão processadas as observações, as entrevistas e aplicação de questionários com perguntas específicas aos professores de Língua Inglesa e aos acadêmicos da disciplina de

Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa, sobre a formação do professor de Língua Inglesa no que tange a compreensão e produção da oralidade.

Esses resultados contribuirão para a elaboração de parâmetros que serão utilizados como meio para estabelecer a correlação entre o que prevê a falta de fluência oral na Língua Inglesa, visto que tal problema tem gerado frustração, medo e insegurança ao término do curso de Letras do professor em formação.

Os principais riscos estão relacionados com ansiedade e/ou incômodo psicológico decorrente do fornecimento de informações acerca do contexto do projeto **“Formação do Professor de Língua Inglesa no Brasil: desafios e habilidades na compreensão e produção da oralidade”**, em relação ao preenchimento de questionário, entrevista e observação que demandam disponibilidade de tempo e/ou alguma dificuldade na compreensão. Deste modo, caso ocorram problemas relacionados à observação na sala de aula estes serão encaminhados para tratamento e será garantida assim, assistência integral e gratuita ao participante.

Em relação aos benefícios, entende-se que os resultados da pesquisa poderão esclarecer tanto a comunidade acadêmica do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás ou outras instituições que oferecem estudos de linguagens ou educação.

Será garantido pela pesquisadora, assim como pelo seu orientador, antes e/ou durante a realização da pesquisa, caso se faça necessário, quaisquer informação para respeito aos indivíduos participantes da investigação. Os indivíduos participantes da pesquisa que se sentirem prejudicados, em qualquer aspecto relacionado ao estudo, serão assegurados o ressarcimento e indenização de todos os direitos a que fizerem jus, conforme determinado pelas instancias judiciais a que recorrerem.

O sigilo e privacidade, além da confiabilidade das informações adquiridas serão garantidos de acordo com o compromisso assumido pela pesquisadora e orientador que se propuseram a manter o anonimato em relação aos dados levantados e, que independentemente de serem favoráveis ou não a estes, serão tornados públicos, haja vista que se destina, exclusivamente, a elaboração de dissertação de mestrado (conclusão do curso), com defesa prevista para o primeiro semestre de 2015, assim como demais produções científicas citadas anteriormente.

A qualquer momento da realização do estudo será assegurado ao indivíduo o direito de recusar-se a participar ou de se retirar da pesquisa sem qualquer prejuízo ou penalização pessoal/institucional. Em relação aos dados adquiridos, estes serão incinerados ou

deletados, de acordo com o que couber, após um prazo máximo de cinco anos de finalizado a pesquisa.

Caso aceite participar desta pesquisa, agradecemos antecipadamente pela compreensão.

Mestranda: Maria José Alves de Araujo Borges _____

Pesquisadora

Assinatura

CPF: 434.111.931-15

Tel: (62)3362-1315; (62)8577.1315 / email: alvesborges5@bol.com.br

Prof. Dr. Wilson Alves Paiva _____

Orientador

Assinatura

CPF:

Tels: (62)3946-1626; / e-mail: wap@usp.br

Aceite do(a) Voluntário(a)

_____/_____._____._____-____

NOME POR EXTENSO/CPF

Data: ___/___/2014.

Apêndice 2: Termo de Consentimento de Participação como Sujeito da Investigação

Estou ciente de que o objetivo desta pesquisa é estudar a formação do professor de inglês da UEG no mundo contemporâneo: uma perspectiva crítica referente ao ensino das quatro habilidades (*listening, reading, speaking, writing*), principalmente na compreensão e produção da oralidade. Afirmando que minha participação é voluntária e que nenhum tipo de coação foi usado para obter a minha participação. Estou ciente de que eu posso retirar meu consentimento e encerrar minha participação em qualquer estágio desta pesquisa. Afirmando que fui informado(a) dos procedimentos que serão utilizados neste projeto e estou ciente de que serei requisitado(a) como sujeito desta pesquisa. Estou ciente de que todas as minhas respostas, escritas ou orais, serão divulgadas de forma anônima. Meu verdadeiro nome não será divulgado, a não ser que eu prefira e que manifeste por escrito esta preferência. Também estou ciente de que trechos dos questionários e das entrevistas poderão ser usados em publicações de relatórios, apresentações, e artigos sobre a pesquisa. Desejo dar minha contribuição voluntária como participante e autorizo a gravação simultânea de entrevistas em mídias removíveis. Autorizo a gravação simultânea das aulas de vídeo e estou ciente de que as imagens serão usadas pela pesquisadora, apenas para esta pesquisa, e em seguida destruídas, não sendo, em hipótese nenhuma, divulgadas por qualquer meio.

Reconheço que recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento.

Nome Completo: _____

Série: _____

CPF: _____

Telefone: _____

Endereço: _____

Data: _____

Assinatura da participante da pesquisa:

Assinatura do Pesquisador(a):

Apêndice 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (Professores e Alunos de Língua Inglesa do Curso de Letras)

Prezado(a) participante:

Sou estudante de Mestrado do curso de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Estou realizando uma pesquisa sob supervisão do professor Dr. Wilson Alves Paiva, cujo objetivo é refletir, compreender e discutir as deficiências e lacunas na compreensão e produção da oralidade na formação dos professores de Língua Inglesa do Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás - UEG/GO.

Sua participação envolve o preenchimento de questionários, entrevista e observação em sala de aula, com a intenção de verificar as deficiências e lacunas na formação do professor de Língua Inglesa, com foco na compreensão e produção da oralidade do aluno em formação ao término do curso de Letras.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão eliminadas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. Entende-se que os resultados da pesquisa poderão esclarecer tanto comunidade acadêmica do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás ou outras instituições que oferecem estudos de linguagens ou educação.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora nos telefones: (62)3362-1315/ 8577-1315 ou pela entidade responsável o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), no telefone (62)3946-1512 ou o Orientador da Pesquisa, Prof. Dr. Wilson Alves Paiva, nos seguintes números (62)3946-1626 (Unidade Acadêmico-Administrativa em Educação), ou através do e-mail: wap@usp.br

Atenciosamente

Maria José Alves de Araujo Borges

Matrícula: 2013.105.600.200.14

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Aceite do(a) Voluntário(a)

_____ / _____._____._____ - ____

NOME POR EXTENSO/CPF

Local: _____

Data: __/__/2014

Apêndice 4: Roteiro do Questionário para Alunos/Mestres

Identificação:

Nome: _____

Curso/Série: _____

1. Por que escolheu o Curso de Letras?

2. Com qual disciplina você mais se identifica?

 Português Literatura Inglês

Por que? _____

3. Fale da importância do curso de Letras e da UEG. (na sua vida)

4. Que perfil profissional a UEG espera de você?

5. Como está sendo o ensino/aprendizagem de inglês na sua formação humana e profissional?

6. Quais as atividades (procedimentos) de ensino são mais utilizadas na sala de aula?

 Tradução Conversação Prática de compreensão auditiva Exercícios de fixação Jogos e músicas Dramatização Leitura e compreensão de textos Outros Quais? _____

7. Dos procedimentos de ensino sugeridos na questão anterior, quais você acredita que sejam os ideais/ou mais usados no Curso de Letras? (enumere por ordem de importância de 01 a)

8. Como você aprende inglês?

 Ouvindo Falando Escrevendo

() Lendo

Por que? _____

9. Como você se posiciona na construção da sua formação? Como você sente que faz parte dessa construção?

10. Fale sobre as aulas de prática oral e a importância da disciplina para sua formação.

11. Quais as maiores dificuldades enfrentadas no decorrer do curso?

() Recursos

() Estratégias

() Professor

() Alunos

() Outras Quais? _____

12. Na sua opinião, quais os fatores que orientam o princípio da oralidade em Língua Inglesa?

13. A falta de fluência na Língua Inglesa está associada a que?

() A formação do professor

() Ao desinteresse do aluno

() Ao currículo

() A questão cultural do próprio país que fala apenas uma língua oficial

() Outros _____

14. Para você, quais conhecimentos e competências um professor em formação precisa adquirir para ensinar uma língua (nesse caso Língua Inglesa)?

() Linguístico

() Comunicativa

() Gramatical

() Cultural

() Outras Quais? _____

15. Dentre as quatro habilidades em Língua Inglesa, qual você acha mais fácil?

() falar

() ler

() escrever

() compreender

Por que? _____

16. Como você acha que a Língua Inglesa deveria ser ensinada hoje para atender as demandas do mundo contemporâneo?

17. Você acha que os alunos deveriam fazer um estágio num país que fala a Língua Inglesa?

Sim Não

Por que?

Apêndice 5: Roteiro do Questionário para Professores-Mestres

Identificação:

Nome: _____

Curso/ Série: _____

1. Fale da importância do curso de Letras e da UEG. (na sua vida)

2. Fale sobre a proposta de formação de professores de inglês/português que foi implementada pela UEG a partir de 2004 e o que você sabe desse novo estudo que está sendo realizado pelo Grupo de Estudo de Desenvolvimento Curricular da UEG sobre as mudanças das propostas pedagógicas para 2015.

3. O que orienta sua prática? Qual o método ou abordagem orienta sua atividade de ensinar?

() De tradução

() Comunicativo

() Áudio-lingual

() Gramatical

() Leitura e compreensão de texto (inglês instrumental)

() Outro Qual? _____

4. Como você acha que o aluno aprende inglês?

() Ouvindo

() Lendo

() Falando

() Escrevendo Por que? _____

5. Quais as principais estratégias (procedimentos-atividades) você utiliza para ensinar a Língua Inglesa?

() *Translation* (tradução)

() *Reading and comprehension* (leitura e compreensão de texto)

() *Listening* (compreensão auditiva)

() *Conversation* (conversação)

() *Act-out* (dramatização, apresentação teatral)

() *Drills* (exercícios de fixação)

() Outras Quais: _____

Por que a escolha por esses procedimentos?

6. O que você considera como principais obstáculos para o ensino da Língua Inglesa?

() Recursos

() Apoio pedagógico,

- Limitação dos alunos
- Limitação dos professores
- Outros Quais? _____

Por que? _____

7. Você se vê como parte desse processo de formação humana e profissional do futuro professor? Como você se posiciona nessa formação?

8. Fale sobre a disciplina Laboratório de Prática Oral de Inglês. (sua importância para a formação de futuros professores, as dificuldades estruturais, pedagógicas...).

9. O principal problema que gera insegurança, frustração e medo no professor em formação é a falta de fluência na língua ao término do curso. Na sua opinião, isso está relacionado a que?

- A formação do professor
- Ao desinteresse do aluno
- Ao currículo implementado
- Uma questão cultural do país
- Outro Qual? _____

10. Quais conhecimentos e competências um professor de línguas em formação precisa adquirir para ser um bom profissional?

- Linguística
- Comunicativa
- Gramatical
- Cultural
- Outras Quais? _____

11. Para você, em Inglês é mais fácil:

- falar
- ler
- escrever
- compreender

Por que? _____

12. Você já visitou algum país onde o inglês é a língua nacional? Caso sim, conte sua experiência.

13. Você encontra dificuldades ao trabalhar a disciplina Inglês?

- Sim
- Não Por que? _____

14. Como você acha que a Língua Inglesa deveria ser ensinada para atender os desafios contemporâneos?

15. Você acha que os alunos deveriam fazer um estágio num país que fala a Língua Inglesa?

Sim Não

Por que?

Apêndice 6: Registro de Observação

Instituição: Unidade acadêmica da UEG

Pesquisa: Formação de professores de inglês

Pesquisadora: Maria José Alves de Araujo Borges

Observadora: a pesquisadora

Tipo de observação: observação direta não participante

Objeto da observação: a proposta curricular na prática; o processo de formação de professores de inglês; o desenvolvimento do aluno em relação as quatro habilidades (*listening, speaking, reading, writing*) com o foco principal na aquisição da oralidade.

Série: _____

Professora: _____

Disciplina: _____

Horário de início: _____

Duração: _____

Data: _____

Apêndice 7: Roteiro de Entrevista para os Coordenadores dos Cursos de Letras que estão sendo pesquisados

Identificação:

Nome: _____

Instituição: _____

Titulação/Qualificação: _____

1. Qual a importância da UEG no contexto goiano?

2. Quantos cursos de Letras a UEG tem?

3. Quando foi criado o curso de Letras deste Campus? Quantos anos ele tem? Quantos alunos já formaram desde a criação?

4. A proposta curricular atual foi criada quando? Fale sobre a proposta de formação de professores de português/inglês desse Campus.

5. A UEG está implementando uma nova proposta curricular. Fale sobre essa nova proposta que está sendo realizada pelo grupo de estudo de desenvolvimento curricular da UEG e os Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) dos *campi*.

6. Quais são as mudanças que estão ocorrendo nessa nova proposta pedagógica para 2015?

7. Quais são os avanços em termos de desenvolvimento da competência oral do acadêmico a nova proposta curricular traz e se esta atende as necessidades dos acadêmicos uma vez que cada vez mais há inclusão de grupos sociais heterogêneos?

Apêndice 8: Roteiro de Entrevista para o Coordenador Geral de Relações Institucionais e Internacionais da UEG

Identificação:

Nome: _____

Instituição: _____

Titulação/Qualificação: _____

1. Qual o objetivo principal do Projeto Ciências sem Fronteiras?

2. Quando a UEG aderiu a esse projeto?

3. Quantos alunos e que cursos já fizeram intercâmbio por meio desse projeto?

4. Existem outros projetos de intercâmbios que a UEG participa? Quais?

5. Em 17 de novembro de 2014, foi aprovado pelo MEC, Idioma sem Fronteiras, para professores e alunos de Letras que desejarem fazer uma experiência em um país que fala uma Língua Estrangeira. A UEG está participando desse projeto, uma vez que a instituição possui 15 cursos de Letras? Discorra sobre esse assunto.

6. A instituição acha interessante que os alunos e professores de Letras com habilitação em Língua Inglesa possa fazer um estágio nesses países que tem o inglês como língua-alvo?

7. Essa nova proposta curricular da UEG contempla aos acadêmicos um projeto de Estágio em Língua Inglesa dentro do Projeto Inglês sem Fronteiras? Quais os critérios utilizados pela instituição para os acadêmicos ingressarem ao programa?

8. Caso tenha esse projeto, quantos acadêmicos serão contemplados, quando a seleção será feita e em que medida esse programa possibilitará a qualificação dos acadêmicos?

ANEXOS

Anexo 1: Declaração de Instituição Coparticipante



DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro ter lido e concordar com o projeto de pesquisa **“Formação do Professor de Língua Inglesa: desafios e habilidades na compreensão e produção da oralidade”**, de responsabilidade da pesquisadora **Maria José Alves de Araújo Borges** e declara conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como Instituição Coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar. Estou ciente que a execução deste projeto dependerá da aprovação do mesmo pelo CEP da instituição proponente, mediante parecer ético consubstanciado e declaração de aprovação.

Goiânia, 23 de junho de 2014.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'H. Reimer'.

Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Haroldo Reimer-Reitor

Anexo 2: Documento de aprovação do Comitê de Ética

27/07/2015

Plataforma Brasil

Saúde



MARIA JOSÉ ALVES DE ARAÚJO BORGES - Pesquisador | V2.21

Cadastros

Sua sessão expira em: 32min 03

Você está em: Pesquisador > Gerir Pesquisa

GERIR PESQUISA

Para cadastrar um novo projeto, clique aqui: [Nova Submissão](#) Para cadastrar projetos aprovados anteriores à Plataforma Brasil, clique aqui: [Projeto anterior](#)

Projetos de Pesquisa:

Título da Pesquisa:	Número CAAE:
Pesquisador Responsável:	Última Modificação:
Palavra-chave:	Tipo de Submissão:
	Selecione ▼

Situação da Pesquisa

- | | | |
|--|---|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> Marcar Todas | <input checked="" type="checkbox"/> Não Aprovado na CONEP | <input checked="" type="checkbox"/> Recurso Não Aprovado no CEP |
| <input checked="" type="checkbox"/> Aguardando para Tramitar | <input checked="" type="checkbox"/> Não Aprovado no CEP | <input checked="" type="checkbox"/> Recurso Submetido ao CEP |
| <input checked="" type="checkbox"/> Aprovado | <input checked="" type="checkbox"/> Pendência Documental Emitida pela CONEP | <input checked="" type="checkbox"/> Recurso Submetido à CONEP |
| <input checked="" type="checkbox"/> Em Apreciação Ética | <input checked="" type="checkbox"/> Pendência Documental Emitida pelo CEP | <input checked="" type="checkbox"/> Retirado |
| <input checked="" type="checkbox"/> Em Edição | <input checked="" type="checkbox"/> Pendência Emitida pela CONEP | <input checked="" type="checkbox"/> Retirado pelo Centro Coordenador |
| <input checked="" type="checkbox"/> Em Recepção e Validação Documental | <input checked="" type="checkbox"/> Pendência Emitida pelo CEP | |
| <input checked="" type="checkbox"/> Não Aprovado - Não Cabe Recurso | | |

Projeto de Pesquisa:

Tipo	Número CAAE	Título da Pesquisa	Pesquisador Responsável	Versão	Última Modificação	Situação	Gestão da Pesquisa
P	38643114.6.0000.0037	FORMAÇÃO DE PROFESSOR	MARIA JOSÉ ALVES DE ARAÚJO BORGES	2	19/12/2014	Aprovado	

Este sistema foi desenvolvido para os navegadores Internet Explorer (versão 7 ou superior),
ou Mozilla Firefox (versão 9 ou superior).

Anexo 3: Níveis Comum de Referência: Escola Global (Síntese)

UTILIZADOS EXPERIENTE	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
UTILIZADOR INDEPENDENTE	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.) É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.
UTILIZADOR ELEMENTAR	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Fonte: Council of Europe ([s.d], p. 33)

* Tradução realizada pelo Centro de Línguas da Faculdade de Letras de Coimbra (2008)

Anexo 4: Matriz Curricular Unificada do Curso de Letras da UEG – Proposta Curricular de 2009



MATRIZ CURRICULAR UNIFICADA DO CURSO DE LETRAS

Curso:	Letras
Modalidade do curso:	Letras Português/Inglês - Licenciatura
Integralização curricular:	Mínimo: 04 (quatro) anos
	Máximo: 06 (seis) anos
Carga horária total:	3.300 (três mil, trezentas) horas
Turno:	Matutino e Noturno
Temporalidade:	Anual ou Semestral conforme o Processo Seletivo
Regime Acadêmico:	Seriado Anual
Início de Vigência:	2009

Ano	Conteúdo de Formação	Componentes Curriculares	CHS	CH - Anual		CHT
				Teórica	Prática	
1º Ano	Básica	Língua Portuguesa I	4	100	10	110
	Básica	Língua Inglesa I	4	100	10	110
	Básica	Linguística	2	50	05	55
	Prática	Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa I	2	25	30	55
	Básica	Libras	2	05	50	55
	Pedagógica	Produção de Texto Técnico-Científico	2	30	25	55
	Básica	Teoria Literária	4	100	10	110
	Quantitativa	Filosofia	2	55	-	55
	Quantitativa	Fundamentos da Educação	2	50	5	55
	Complementar	Atividades Acadêmico-Científico Culturais	-	-	-	50
	CARGA HORÁRIA TOTAL DO ANO		24	560	100	710
Ano	Conteúdo de Formação	Componentes Curriculares	CHS	CH - Anual		CHT
				Teórica	Prática	
2º Ano	Básica	Língua Portuguesa II	4	100	10	110
	Básica	Língua Inglesa II	4	100	10	110
	Básica	Linguística	2	50	05	55
	Básica	Língua Latina	2	55	-	55
	Prática	Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa II	2	25	30	55
	Básica	Literatura Portuguesa II	2	45	10	55
	Básica	Literatura Brasileira I	2	45	10	55
	Pedagógica	Psicologia da Educação: Desenvolvimento e Aprendizagem I	2	50	05	55
	Pedagógica	Didática	2	45	10	55
	Pedagógica	Novas Tecnologias da Educação	2	45	10	55
		Atividades Acadêmico-científico Culturais	-	-	-	50
		CARGA HORÁRIA TOTAL DO ANO		24	560	100

Ano	Conteúdo de Formação	Componentes Curriculares	CHS	CH - Anual		CHT	
				Teórica	Prática		
3º Ano	Básica	Língua Portuguesa III	4	100	10	110	
	Básica	Língua Inglesa III	4	100	10	110	
	Básica	Linguística III	2	45	10	55	
	Básica	Literatura Portuguesa III	2	45	10	55	
	Básica	Literatura Brasileira II	2	45	10	55	
	Prática	Produção de Trabalho Acadêmico	2	25	30	55	
	Pedagógica	Desenvolvimento e Aprendizagem II	2	45	10	55	
	Pedagógica	Políticas Educacionais	2	45	10	55	
	Prática	Orientação para o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literaturas I	2	55	*	55	
	Prática	Orientação para o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I	2	55	*	55	
	Prática	Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas I	-	-	-	100	
	Prática	Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I	-	-	-	100	
	Complementar	Atividades Acadêmico-científico-culturais	-	-	-	50	
CARGA HORÁRIA TOTAL DO ANO			24	560	100	910	
Ano	Conteúdo de Formação	Componentes Curriculares	CHS	CH - Anual		CHT	
				Teórica	Prática		
4º Ano	Básica	Língua Portuguesa IV	4	95	15	110	
	Básica	Língua Inglesa IV	4	95	15	110	
	Básica	Literatura Brasileira III	4	100	10	110	
	Básica	Literaturas de Língua Inglesa	4	100	10	110	
	Prática	Laboratório de Comunicação Escrita em Língua Inglesa	2	20	35	55	
	Prática	Orientação para o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literaturas II	2	55	*	55	
	Prática	Orientação para o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II	2	55	*	55	
	Complementar	Disciplina Optativa	2	40	15	55	
	Prática	Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa II	-	-	-	100	
	Prática	Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II	-	-	-	100	
	Complementar	Atividades Acadêmico-científico-culturais	-	-	-	50	
	CARGA HORÁRIA TOTAL DO ANO			24	560	100	910
	Carga Horária Total de Teorias						2.240
Carga Horária Total de Prática Pedagógica						400	
Carga Horária Total do Estágio						400	
Trabalho de Curso (TC)						60	
Carga Horária Total do Curso						3.300	

Apresentar de forma de escolha da disciplina optativa					
Conteúdo de Formação	Componentes Curriculares	CHS	CH - Anual		CHT
			Teórica	Prática	
Complementar	Literatura Africana de Língua Portuguesa	2	40	15	55
Complementar	História da Língua Inglesa	2	40	15	55
Complementar	Metodologia de Pesquisa	2	40	15	55
Complementar	Correntes de Crítica Literária Contemporânea	2	40	15	55
Complementar	Tópicos em Linguística	2	40	15	55
Complementar	Literatura infantil e juvenil	2	40	15	55
Complementar	Produção e Revisão de Texto	2	40	15	55
Complementar	Espanhol Instrumental	2	40	15	55
Complementar	Literatura Comparada	2	40	15	55
Complementar	Abordagens e Metodologias para o Ensino de Língua Estrangeira	2	40	15	55
Complementar	Abordagens e Metodologias para o Ensino de Língua Portuguesa	2	40	15	55
Complementar	Cultura Brasileira	2	40	15	55
Complementar	Disciplinas de Outros Cursos	2	40	15	55
Complementar	Disciplinas de Outras Unidades	2	40	15	55

Dimensionamento da Carga Horária das Áreas e Atividades

A carga horária destinada para o Curso de Letras por conteúdo de formação é a seguinte:

ÁREA	CARGA HORÁRIA
Pedagógicas	330h
Prática curricular*	445h
Estágio Supervisionado	400 h
Orientação de Estágio Supervisionado	220h
Disciplinas práticas	275h
Básicas	1.650h
Formação geral: quantitativa	110h
Optativa	55h
Atividades Complementares	200h
Trabalho de Curso (TC)	60h
Total de horas/aula	3.300
<i>Obs. As quatrocentas e quarentas e cinco horas de prática curricular já estão computadas nas disciplinas.</i>	

A estruturação e a organização do Projeto Pedagógico do Curso de Letras das Unidades Universitárias da UEG, constará das seguintes áreas, seus respectivos nomes e tempos, do eixo comum da “Área de formação de um sistema de referência para análise e ação crítica” e da “Área de formação pedagógica docente”. As disciplinas desta área de formação perpassam as diferentes áreas específicas do conhecimento e definem a natureza pedagógica da atuação profissional do professor de Letras. Busca-se assim, dar unidade e organicidade ao processo de formação, possibilitando a construção da identidade própria ao profissional de Letras da UEG.

CURRÍCULO BÁSICO	DISCIPLINAS	TOTAL
<i>Área de formação de um sistema de referência para análise e ação crítica.</i>	Fundamentos da Educação. Filosofia.	110h/a Disciplinas Do eixo comum das Licenciaturas
<i>Área de formação pedagógica docente.</i>	Políticas educacionais. Psicologia da Educação: Desenvolvimento e Aprendizagem. Didática. Produção de texto técnico-científico. Novas Tecnologias aplicadas à educação. Laboratório de Prática Oral e Língua Inglesa I. Laboratório de Prática Oral de Língua Inglesa II. Produção de texto acadêmico. Laboratório de comunicação escrita em Língua Inglesa.	825h/a Disciplinas pedagógicas, orientação de estágio e disciplinas práticas
<i>Área de formação, de investigação e de prática profissional.</i>	Prática profissional dos conteúdos das áreas de estudo das disciplinas específicas. Oficinas e atividades desenvolvidas em sala de aula, como práxis das concepções teóricas.	445 h/a Prática de ensino específico
	Estágio Supervisionado proporcionando conhecimento <i>in loco</i> das escolas e de seu funcionamento; concepção, construção e gestão de situações de ensino-aprendizagem; reflexão sobre a prática docente observada e exercida; trabalho pedagógico final.	400 h/a Estágio supervisionado
<i>Currículo de Aprofundamento e Ampliação:</i> <i>a) Oferta optativa curricular.</i>	Construídas em nível de pesquisa com a elaboração própria, podendo ser: participação em projeto de pesquisa, de extensão, de cultura, de artes e extramurais; participação em grupos de estudo; estudos mediatizados pelos veículos de informação, tais como revistas, internet, periódicos, jornais, televisão, monitoria.	20 h/a acadêmicas, científicas e culturais

CURRÍCULO BÁSICO	DISCIPLINAS	TOTAL
<p><i>b) Experiências pedagógicas.</i></p> <p><i>c) Participação em eventos científicos.</i></p>	<p>Trata-se de ofertas curriculares organizadas para um tempo e um espaço específicos; corresponde aos conteúdos culturais e científicos; oferta de disciplinas optativas, dentre as quais o aluno deve fazer opção por uma delas, e a mesma deve ter correspondência com a área de atuação e formação do discente; poderão ser disciplinas do eixo de formação ou de outros cursos afins.</p>	<p>55 h/a Disciplina Optativa</p>
<p><i>Área de formação específica</i></p>	<p>Compreende o domínio dos conhecimentos específicos e do currículo da Educação Básica, relacionados à área de atuação, bem como ao modo de ensinar esses conhecimentos, traduzidos nas disciplinas de conteúdos específicos das áreas de estudo.</p>	<p>1.650 h/a Disciplinas Específicas</p>
<p>TC</p>	<p>TV</p>	<p>60 h/a</p>

Anexo 5: Ementas dos Componentes Curriculares Observados nessa Pesquisa - Proposta de 2009

Disciplina: Língua Inglesa I

Ano: 1º

Carga horária anual: 110 h

Créditos: 04

Ementa: Competência (meta) linguístico-comunicativa na Língua Inglesa através da aquisição de funções da linguagem nas quatro habilidades (ouvir, falar, ler, escrever). Introdução à Fonética e Fonologia.

Referência Básica:

EVERY, P.; ERLICH, S. **Teaching American English Pronunciation**. Oxford: V. Press, 1992.

RICCHARDS, J. C. **New Interchange – Intro**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

FISHER, P. **NTC vocabulary builder**. Red book. Illinois, 1992.

_____. **NTC vocabulary builder**. Yellow book. Illinois, 1992.

PASSWORD. **English dictionary for speakers of portuguese**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KIMBROUGH, V.; FRANKET, I. **Gateways book 1 and book 2**. Oxford: s.d.

Referência Complementar:

JONES, L. **Let's talk: speaking and listening for beginner students**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

LOCK, G. **Functional english grammar: introduction for second language teachers and learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

LEE, L. **Transitions**. Book 1 and book 2. Oxford.

MACMILLAN ENGLISH DICTIONARY. **For advanced learners of american and british english**.

OXFORD STUDENTS DICTIONARY OF ENGLISH: **Elementary to intermediate level**. Oxford.

SEAL, B. **American vocabulary builder 1**. Longman, 1990.

_____. **American vocabulary builder 2.** Longman, 1990.

Disciplina: Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa I

Ano: 1º

Carga horária anual: 55 h

Créditos: 02

Ementa: Situações prático-discursivas de Língua Inglesa para o desenvolvimento das habilidades áudio-orais, enfatizando estruturas léxico-gramaticais de nível intermediário e aspectos sócio-culturais e interculturais das comunidades falantes da Língua Inglesa.

Referência Básica:

BIBER, D. S. S. J. *et al.* **Longman grammar spoken and written english.** London: Longmann, 1999.

MARTINEZ, R. **Conversation lessons.** Hove: LTP, 1977.

NOLASCO, R.; ARTHUR, L. **Conversation.** Oxford: Oxford University Press, 1996.

Bibliografia Complementar

* Ficarà a critério do professor a seleção da bibliografia complementar, que deverá constar no programa anual do curso.

Disciplina: Língua Inglesa II

Ano: 2º

Carga horária anual: 110 h

Créditos: 04

Ementa: Estudo das estruturas morfológicas e sintáticas básicas para a aquisição de funções de linguagem nas habilidades ouvir, falar, ler e escrever.

Referência Básica:

MACMILLAN ENGLISH DICTIONARY. **For advanced learners of american and British English.** s.d.

OXFORD STUDENTS DICTIONARY OF ENGLISH. **Elementary to intermediate level.** Oxford. s.d.

OXFORD STUDENT WORDFINGER DICTIONARY: **Intermediate to Advanced.** Oxford. s.d.

PASSAWORD. **English dictionary for speakers of Portuguese.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SOARS, L. e J. **American Headway!** Now York: Oxford, 2001.

Referência Complementar:

AVERY, P.; ERLICH, S. **Teaching american english pronunciation.** Oxford: V. Press, 1992.

FISHER, P. NTC vocabulary builder. **Red book.** Illinois, 1992.

_____. NTC vocabulary builder. **Yellow book.** Illinois, 1992.

JONES, Leo. **Let's talk:** speaking and listening for beginner students. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

KIMBROUGH, V.; FRANKET, I. **Gateways book 1 and book 2.** Oxford: s.d.

LEE, L. **Transitions:** Book 1 and book 2. Oxford. s.d.

LOCK, G. **Functional English Grammar:** introduction for second language teachers and learners. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

=====

Disciplina: Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa II

Ano: 2º

Carga horária anual: 55 h

Créditos: 02

Ementa: Produção oral em situações do cotidiano. Uso da Língua Inglesa em diversos contextos discursivos.

Referência Básica:

FERREIRA, L. **Notion by notion.** 1. ed. Newbury, 1981.

GEDDES, M.; STURTRIDGE, G. **Intermediate conversation.** Hertfordshire: Prentice Hall Europe, 1994.

HEATH, S. B. **Ways with words language, life and work in communities and classrooms.** Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

WHITE, R. V. **Funcional English 2.** Exploitation. 1. ed. Nelson, 1979.

Bibliografia Complementar:

* Ficará a critério do professor a seleção da bibliografia complementar, que deverá constar no programa anual do curso.

=====

Disciplina: Língua Inglesa III

Ano: 3º

Carga horária anual: 110 h

Créditos: 04

Ementa: Estudo das situações prático-discursivas da Língua Inglesa, mediante estruturas léxico-gramaticais de nível intermediário para o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas.

Referência Básica:

EVERY, P. **American pronunciation.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

BWLER, B. *et al.* **New Headway Pronunciation Course.** Intermediate. Cambridge University Press, 2003.

JONES, D. **English Pronouncing Dictionary.** 16. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

ROACH, P. **English phonetics and phonology – a practical course.** 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Referência Complementar:

BAKER, A. **Sheep or ship?** an intermediate pronunciation course. New Edition, Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

_____. **Tree or three?** an intermediate pronunciation course. New Edition, Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

BAKER, A.; GOLDSTEIN, S. **Pronunciation pairs.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990. (Conjunto completo).

CELCE-MURCIA, M.; BRITONTON, D.; GOODWIN, J. **Teaching Pronunciation in American English**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

JENKINS, J. **The Phonology of English as an International Language**. Oxford: Oxford University Press, s.d.

OXFORD STUDENT DICTIONARY OF ENGLISH. **Elementary to intermediate level**. s.d.

Disciplina: Língua Inglesa IV

Ano: 4º

Carga horária anual: 110 h

Créditos: 04

Ementa: Estudo das estruturas léxico-gramaticais de nível intermediário (high intermediate) para o desenvolvimento das habilidades comunicativas.

Referência Básica:

QUIRK, R.; GREENBAUM, S. **A university grammar of english**. Essex: Longman, 1985.

RADFORD, A. **Transformational grammar: a first course**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

STEINBERG, M. **Morfologia Inglesa**. Noções introdutórias. 2. ed. São Paulo: Ática, 1990.

Referência Complementar:

* Ficará a critério do professor a seleção da referência complementar a ser trabalhada a cada ano, que deverá constar no programa do curso anual.

Anexo 6: Modelo de Registro de Observação das Aulas – Campus “A”

<u>Registro de Observação</u>	
<u>Instituição</u> : Universidade Estadual de Goiás - UEG	
<u>Câmpus</u> : "A"	
<u>Série</u> : 1º ano de Letras	
<u>Professores</u> : "A" e "B"	
<u>Disciplina</u> : Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa I	
<u>Data</u> : 07/10/2014	
<u>Horário</u> : Início: 9:20 Término: 11h.	
<u>Livro adotado</u> : English Pronunciation for Brazilians - The sounds of American English	
<u>De</u> : Sonia M. Bacari de Godoy / Cruz Gontow / Marcelo Marcelino - Dascal Editora	
<u>Tema da aula</u> : Vowels (Phonetic and Phonology)	
/i:/ sheep meet beach people	<p>A vowel chart with a horizontal axis and a vertical axis. A double-headed arrow is above the horizontal axis. The symbol /i:/ is written in the upper-left quadrant, and the symbol /ɪ/ is written in the lower-left quadrant.</p>
/ɪ/ - fit big women (pl.)	<p>A vowel chart with a horizontal axis and a vertical axis. The symbol /ɪ/ is written in the lower-left quadrant, and the symbol /ɜ/ is written in the lower-right quadrant.</p>
	/i:/ /ɛ/ /ɪ/ /ɜ/
Obs: A aula é ministrada quase toda em Inglês, mesclando o português/inglês. Os alunos interagem com a professora através da sua efetiva participação.	
- Exercícios: Listen Comprehension Practice Circle the correct letter:	
Ex: 1) x a) sheep b) ship	
2) a) leave x b) live	

Explanation:

/e/ short sound - less open

/ɛ/ long sound - more open

man /mæn/ men /mɛn/

sing. / long pl. / short

Exs: cat /kæt/ bed /bed/ bad /bæd/

/i:/ /e/ less open



/I/ /ɛ/ more open

Em seguida o professor pratica a leitura de um texto em inglês, chamando a atenção para a pronúncia das palavras com estes sons estudados.

/ɛ/ - letter /e/ bet /get/ /hen/ - between consonants.
/egg/ /end/

↳ followed by consonants

homophones - pronúncia igual

/ɛ/ pair  /ɛ/ pear 
/pɛr/ /pɛr/

Other examples:

beer /bɪr/

bear /bɛr/

to say /seɪ/ - said /sed/

Procedimentos da aula: Prática de compreensão
ativa

- Exercícios de fixação

- Leitura

- Diálogo

Obs: Esta aula o prof. utiliza a abordagem comunicativa.

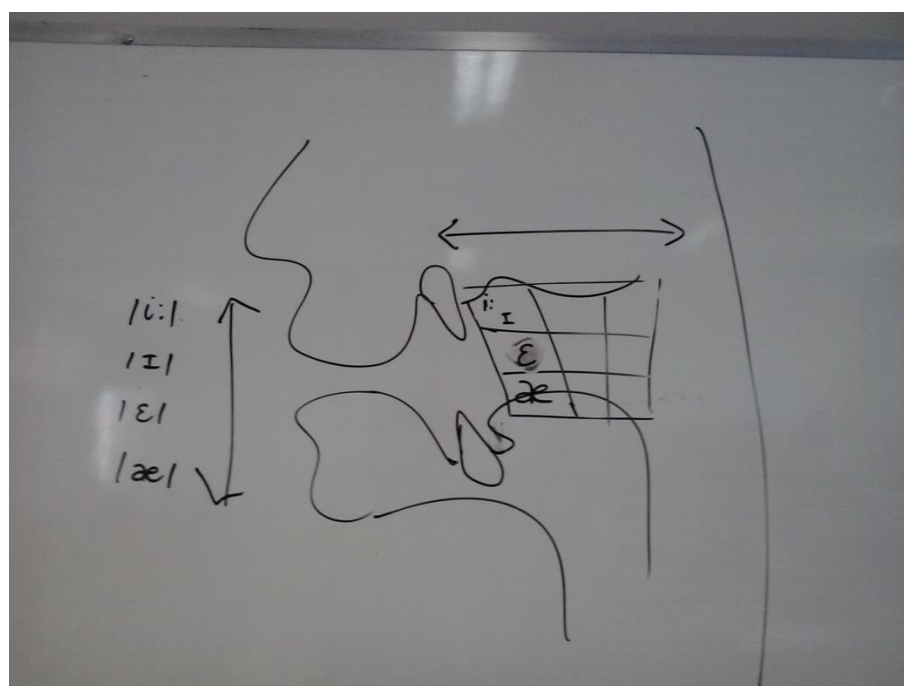
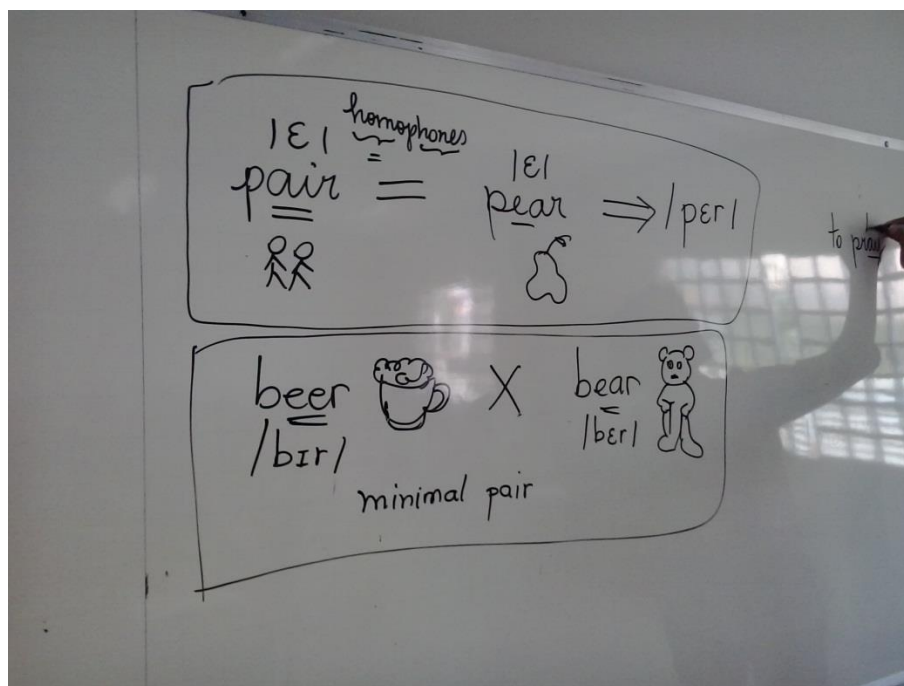
Anexo 7: Explicação da aula sobre Vowels (*Phonetics and Phonology*)

Disciplina: Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa I

Série: 1ª Ano / Letras

Campus: "A"

Data: 07/10/2014



Anexo 8: Atividades da Aula Observadas

Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Campus "A" 3º Ano – Letras

Professor: _____

Data: 26/05/2015Acadêmico(a) _____

English Exercises

1) Supply the correct past continuous tense form of the verbs in parentheses.

- a) They (to eat) in the restaurant on the corner when I saw them.
- b) It (to rain) when they left home.
- c) When you telephoned, I (to have) dinner.
- d) They (to travel) in Europe when the war began.
- e) The baby (to sleep) when I went to wake him.
- f) He (to work) in São Paulo when his father died.
- g) When I got up this morning, the sun (to shine).
- h) Mary (to talk) to Mr. Smith when I saw her.
- i) I got sick while we (to stay) on the beach.

2) In the following sentences give either the simple past or the past continuous tense of the verb indicated.

- (study) 1. I very hard last night.
- 2. I last night when you called me on the phone.
- (go) 1. While I home last night, I saw an accident.
- 2. I home last night by bus.
- (drive) 1. We to Brasília last Sunday.
- 2. We at about 120 km when the accident happened.
- (have) 1. We our dinner when you phoned.
- 2. We our dinner at "Panela Velha" restaurant last night.
- (come) 1. While I to work this morning, I met an old friend.
- 2. I to work by bus this morning.

Anexo 9: Modelo de Registro de Observação das Aulas – Campus “B”

Registro de Observação

<u>Instituição</u> : Universidade Estadual de Goiás - UEG
<u>Câmpus</u> : "B"
<u>Série</u> : 2º ano de Letras
<u>Professores</u> : "A"
<u>Disciplina</u> : Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa II
<u>Data</u> : 10/11/2014
<u>Horário</u> : Início: 19h. Término: 20h.40min.
<u>Tema da aula</u> : Lesson 11. Apostila utilizando o método audiolingual
Verbs: To need - To prefer I need - I prefer
→ A professora fala e os alunos repetem por três vezes e em seguida a professora pergunta o significado
Ex.: P - To need (3x) precisar
A - To need - precisar
P - To prefer (3x) preferir
A - To prefer - preferir
P - O que significa to need?
A - precisar
P - O que significa to prefer?
A - Preferir
A professora em seguida ensina como construir frases com estes verbos.
Ex.: Eu preciso - I need
Estudar - to study
Eu preciso estudar - I need to study
Em seguida ela pergunta aos alunos:
P: O que quer dizer "eu preciso"?
A: I need
P: O que quer dizer "estudar"?
A: to study

P: Então, o que quer dizer: "Eu preciso estudar"?

A: I need to study

Assim prossegue a aula construindo outras frases.

Os alunos participam ativamente durante a aula, praticando as frases em inglês.

A professora para a aula e insiste para os alunos com dificuldade pronunciarem.

Assim prossegue a aula com a construção de "questions":

- Do you prefer to study now?

- What do you prefer?

- Do you need to study now?

→ Após explicar a construção das perguntas ela ajuda na construção da resposta.

Ex.: P: Do you prefer to study now?

P: O que quer dizer "sim"?

A: Yes.

P: OK - O que quer dizer: "Eu preciso estudar agora"?

A: I need to study now.

P: Então, a resposta é: Yes, I need to study now.

Desta forma a professora trabalha com o vocabulário, as expressões. Depois de trabalhar toda a aula, ela trabalha os exercícios como "Listening Comprehension Practice", "Dictation" entre outros.

Obs.: Esta aula é baseada na teoria behaviorista e o método audiolingual - repetição, memorização.

Anexo 10: Atividades da Aula Observada

Universidade Estadual de Goiás (UEG)
Campus "B" 1º Período – Letras

Professor: _____

Data: 19/06/2015

Acadêmico(a) _____

Exercícios

1) Leia o texto a seguir. Complete com there is ou there are.

What's the problem with Bill? Poor boy! He is hungry. He is in the kitchen.....
one hamburger on the table..... a glass of chocolate milkshake behind the hamburger.
The hamburger is with ketchup and mustard. It's delicious..... many fruits in the
refrigerator..... apples, pears and a pineapple.

2) Complete com os pronomes interrogativos: Where, What, Who, Which, How.

- a) is your first name? My first name is Paul.
- b) are you from? I am from the USA.
- c) are your friends? My friends are Jack and Mia.
- d) is your favorite color, blue or red? It's red.
- e) Are you today? I'm just fine.

3) Complete as frases com os artigos A ou AN e traduza as frases.

I am teacher. _____

You artist. _____

I am student. _____

You are office-boy. _____

Are you secretary? _____

I am English boy. _____

I am American girl. _____

4) Escreva em inglês os membros da família. Escolha 5 dele se forme frases.

a) avó: _____

b) tio: _____

c) primo: _____

d) esposa: _____

e) filho: _____

f) filha: _____

g) sobrinho: _____

h) madrasta: _____

Anexo 11: Ementas dos Componentes Curriculares Observados nessa Pesquisa – Proposta de 2015

Disciplina: Laboratório de Produção Oral em Língua Inglesa I

Período: 1º **Carga horária semestral:** 60 h **Créditos:** 04

Ementa: Introdução à compreensão e produção oral em Língua Inglesa através da exposição do aluno a diversos gêneros textuais/discursivos em situações familiares e habituais. Introdução às situações prático-discursivas da Língua Inglesa mediante o uso de estruturas léxico-gramaticais de nível inicial para o desenvolvimento das habilidades comunicativas de ouvir e falar, sensibilizando o aluno para os aspectos sócio-culturais e interculturais das comunidades falantes desta língua.

Bibliografia Básica:

LIMA, D. de. **Por que assim e não assado?** Rio de Janeiro: Campus, 2008.

MONTEIRO, S. de S. **Starge Freshman 1.** Belo Horizonte: UPTIME, 2009.

PRESCHER, E. **Jogos e Atividades para o Ensino de Inglês.** Barueri, SP: Disal, 2010.

=====

Disciplina: Laboratório de Produção Oral em Língua Inglesa II

Período: 2º **Carga horária semestral:** 60 h **Créditos:** 04

Ementa: Aprimoramento da capacidade de expressão oral, compreendendo as competências gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica. Estudo da fonética da Língua Inglesa.

Bibliografia Básica:

BASTOW, T.; JONES, C. **Talking in Pairs:** Pre-intermediate. Oxford: Oxford University Press, 1994.

HANCOCK, M. **English Pronunciation in Use.** Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SHUMACHER, C.; ZANETTINI, M.; WHITE, P. de L. **Guia de pronúncia do inglês para brasileiros.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2002. 16ª reimpressão.

Disciplina: Língua Inglesa I

Período: 3º

Carga horária semestral: 60 h

Créditos: 04

Ementa: Desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção orais e escritas através de funções comunicativas e estruturas básicas da Língua Inglesa. Temas e situações relacionadas à identidade e experiências cotidianas, considerando uma concepção de linguagem como forma de interação nas relações sócio culturais. Projeto de Prática Complementar: Prática Musical.

Bibliografia Básica:

LARSEN-FREEMAN, D.; RIGENBACH, H.; SAMUDA, V. **Grammar Dimensions – Form, Meaning, and Use 2.** 4. ed. USA, Heinle & Heinle Publishers, 2007.

MURPHY, R. M. **English grammar in use:** reference and practice for students of English. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

UR, P. **A Course in English Teaching.** Cambridge University Press. 2. 2012.

=====

Disciplina: Língua Inglesa II

Período: 4º

Carga horária semestral: 60 h

Créditos: 04

Ementa: Continuidade ao desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção orais e escritas através de funções comunicativas e estruturas básicas da Língua Inglesa. Temas e situações relacionadas a experiências passadas, preferências e planos pessoais, considerando uma concepção de linguagem como forma de interação contextualizada nas ações e nas relações sócio culturais. Estudo básico do sistema fonológico da Língua Inglesa. Projeto de Prática Complementar: Prática Musical.

Bibliografia Básica:

LARSEN-FREEMAN, D.; RIGENBACH, H.; SAMUDA, V. **Grammar Dimensions – Form, Meaning, and Use 2.** 4. ed. USA, Heinle & Heinle Publishers, 2007.

MURPHY, R. M. **English grammar in use:** reference and practice for students of English. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

UR, P. **A Course in English Teaching.** Cambridge University Press. 2. 2012.

Disciplina: Língua Inglesa III

Período: 5º

Carga horária semestral: 60 h

Créditos: 04

Ementa: Expansão das habilidades de compreensão e produção e orais e escritas através de funções comunicativas e estruturas básicas da Língua Inglesa. Temas e situações referentes a práticas sociais e linguísticas do cotidiano, considerando uma concepção de linguagem como forma de interação contextualizada nas ações e nas relações sócio culturais. Estudos morfológicos da Língua Inglesa. Projeto de Prática Complementar: Artes Cênicas.

Bibliografia Básica:

LARSEN-FREEMAN, D.; RIGENBACH, H.; SAMUDA, V. **Grammar Dimensions – Form, Meaning, and Use 2.** 4. ed. USA, Heinle & Heinle Publishers, 2007.

MURPHY, R. M. **English grammar in use:** reference and practice for students of English. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

UR, P. **A Course in English Teaching.** Cambridge University Press. 2. 2012.

=====

Disciplina: Língua Inglesa IV

Período: 6º

Carga horária semestral: 60 h

Créditos: 04

Ementa: Expansão das habilidades de compreensão e produções orais e escritas através das funções comunicativas e estruturas básicas da Língua Inglesa. Temas e situações relacionadas a situações no futuro, considerando uma concepção de linguagem como forma de interação contextualizada nas ações e nas relações socioculturais. Projeto de Prática Complementar: Artes cênicas.

Bibliografia Básica:

LARSEN-FREEMAN, D.; RIGENBACH, H.; SAMUDA, V. **Grammar Dimensions – Form, Meaning, and Use 2.** 4. ed. USA, Heinle & Heinle Publishers, 2007.

MURPHY, R. M. **English grammar in use:** reference and practice for students of English. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

UR, P. **A Course in English Teaching.** Cambridge University Press. 2. 2012.

Disciplina: Língua Inglesa V

Período: 7º

Carga horária semestral: 60 h

Créditos: 04

Ementa: Expansão das habilidades de compreensão e produção orais e escritas através do aprimoramento da competência comunicativa: estímulo e expressão da opinião e a capacidade de argumentação, interpretação e produção de textos orais e escritos em nível pré-intermediário. Reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem de LE. Projeto de Prática Complementar: Produção de materiais didáticos.

Bibliografia Básica:

LARSEN-FREEMAN, D.; RIGENBACH, H.; SAMUDA, V. **Grammar Dimensions – Form, Meaning, and Use séries**. 4. ed. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 2000.

SOARS, J.; SOARS, L. **New Headway English Course: Intermediate**. Student's book. Oxford: Oxford University Press, 2000.

_____. **New Headway English Course: Intermediate**. Workbook. Oxford: Oxford University Press, 2000.

=====

Disciplina: Língua Inglesa VI

Período: 8º

Carga horária semestral: 60 h

Créditos: 04

Ementa: Expansão das habilidades de compreensão e produção orais e escritas através do aprimoramento da competência comunicativa: estímulo à expressão da opinião e a capacidade de argumentação, interpretação e produção de textos orais e escritos em nível intermediário. Reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem de LE. Projeto de Prática Complementar: Produção de materiais didáticos.

Bibliografia Básica:

LARSEN-FREEMAN, D.; RIGENBACH, H.; SAMUDA, V. **Grammar Dimensions – Form, Meaning, and Use séries**. 4. ed. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 2000.

SOARS, J.; SOARS, L. **New Headway English Course: Intermediate**. Student's book. Oxford: Oxford University Press, 2000.

_____. **New Headway English Course: Intermediate**. Workbook. Oxford: Oxford University Press, 2000.