

Beatriz Gama Rodrigues

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA
INGLESA EM UM CURSO DE LETRAS COM
HABILITAÇÃO ÚNICA EM INGLÊS

DOUTORADO

Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e
Estudos da Linguagem

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

2007

Beatriz Gama Rodrigues

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA
INGLESA EM UM CURSO DE LETRAS COM
HABILITAÇÃO ÚNICA EM INGLÊS

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da **Prof^a Dr^a Maria Antonieta Alba Celani**.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

BANCA EXAMINADORA



Turma de Letras Inglês 2004-2006

DEDICO

este trabalho aos quatro homens da minha vida: Cláudio, Tiago, André e João Pedro, seu amor e carinho foram a inspiração e a força necessárias para que eu chegasse até aqui.

AGRADEÇO

principalmente a Deus.

“Até aqui nos ajudou o
Senhor.” (I Samuel 7:12)

AGRADECIMENTOS

À Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, pela bolsa concedida, sem a qual teria sido muito mais difícil atingir este objetivo.

Às supervisoras Vera e Fernanda, e aos professores ATP's com quem convivi durante o período da Bolsa-Mestrado, por seu apoio e solidariedade.

Aos professores e amigos do LAEL, pelas oportunidades de aprendizagem e crescimento proporcionadas nestes três anos.

Às queridas Márcia e Maria Lúcia do LAEL, com quem podia sempre contar para resolver inúmeras pendências.

Aos amigos do Seminário de Orientação, Fábio, Irene, Ana Maria, Fátima, Dilma, Maria, Bernardete, Neide, Gisele, Gemima, Camila, Rosangela, Sueli, Luana, Carmen e Rogério, por todos os momentos em que vocês ouviram, sugeriram e me apoiaram.

Às professoras Angela Lessa e Maximina Freire, pelas contribuições e pela paciência demonstradas durante as qualificações deste trabalho.

Aos colegas professores estaduais, coordenadora e direção com quem trabalho e que tanto me incentivaram durante este trabalho.

Aos meus queridos alunos, muito obrigada pela força, compreensão, paciência e inspiração, principalmente nos últimos meses.

Aos companheiros da Bolsa-Mestrado, Yone, Idegar, Edna, César, Bianca, Ana, Érica e Maria do Carmo, pelo apoio mútuo durante nossas caminhadas acadêmicas.

Aos queridos colegas da APLIESP, pela grande amizade e por tudo que aprendi com vocês nestes últimos anos.

Aos colegas professores universitários, Ana Maria, Virginia, Aníbal, Daniela, Helena, Gaspar, Vannucchi, Alexandre, Valdelice, Ana Paula, entre outros, pelas palavras amigas que foram tão importantes para mim.

Aos grandes amigos, Paulo Edson e Luiz Fernando, por tudo que fizeram para me ajudar nestes anos.

Ao amigo e coordenador Gill, pela compreensão e apoio sempre presentes.

Às queridas Júlia e Flávia, por sua amizade e auxílio constantes.

Aos professores em formação, participantes desta pesquisa, sem suas contribuições, nada disso existiria.

À minha querida orientadora, Professora Antonieta Celani, meu ícone profissional e acadêmico e grande auxiliadora.

À minha família, tias, primas e primos, especialmente a Tia Divina e a Cristina, que buscaram sempre me encorajar.

A meus pais, Geraldo e Lourdes, pelo sacrifício e amor que me fizeram chegar até aqui.

RESUMO

Esta tese tem como objetivo descrever e interpretar o fenômeno da formação de professores de língua inglesa em um curso de Letras Inglês, conforme o ponto de vista de quem o vivenciou: os participantes, professores em formação e a professora-pesquisadora.

Este estudo iniciou-se com a história do ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil e do curso de Letras da instituição de ensino superior em que o fenômeno foi observado. A fundamentação teórica desta pesquisa baseou-se em formação de professores crítico-reflexivos (Kemmis, 1985; Freire, 2001; Dewey, 1933; Schön, 1983,1987; Zeichner, 1993; Alarcão, 2002; Pimenta, 1999; e Celani, 2001) e em currículo como uma proposta libertadora que inclua todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem, promovendo oportunidades para problematização, reflexão e conscientização (Beyer & Apple, 1998; e Freire, 1970).

A abordagem metodológica escolhida foi a hermenêutico-fenomenológica (van Manen, 1990). O contexto de pesquisa foi uma universidade comunitária do interior do estado de São Paulo, na qual os participantes cursaram Letras Inglês. Os dados foram coletados de 2004 a 2006, a partir de atividades ministradas durante as aulas da professora-pesquisadora, com o objetivo de observar o processo de formação de professores de língua inglesa.

A interpretação das textualizações dos participantes revela que o fenômeno da formação de professores de língua inglesa em um curso de Letras Inglês se estrutura em torno de três temas: *Reflexões* sobre a língua inglesa e a formação na graduação; *Inter-relações* dos professores em formação com a língua-alvo, professores-formadores, colegas de graduação, (futuros) alunos e com sua formação; e *Confronto de expectativas* nos âmbitos lingüístico e profissional, considerando rupturas e continuidades. A interpretação do fenômeno, baseando-se nos temas identificados, permitiu uma nova visão do processo de formação de professores de língua inglesa em um curso de Letras, abrindo caminhos para questionamentos e mudanças.

ABSTRACT

This study aims at describing and interpreting the phenomenon of English teachers education in a Language graduation course, from the point of view of those who lived this experience: the students, who were developing teachers, and the teacher-researcher.

This research was started with the history of English as a foreign language teaching in Brazil and of the Language graduation course of the university where the phenomenon was observed. This study was grounded on education of critical-reflexive teachers (Kemmis, 1985; Freire, 2001; Dewey, 1933; Schön, 1983,1987; Zeichner, 1993; Alarcão, 2002; Pimenta, 1999; and Celani, 2001) and on curriculum as a freeing proposal which may include all participants of the teaching-learning process, promoting opportunities for questioning, reflection and awareness (Beyer & Apple, 1998; and Freire, 1970).

The methodological approach chosen was the hermeneutic-phenomenological one (van Manen, 1990). The research context was a community university in the countryside of São Paulo, in which the participants took Language. Data were collected from 2004 to 2006, deriving from activities developed in the classes of the teacher-researcher, which aimed at observing the education process of English teachers.

The interpretation of the participants' texts reveal that the phenomenon on focus was comprised by three major themes: *Reflections* about the English language and the development during their graduation course; *Inter-relations* of the developing teachers with the target language, professors, graduation classmates, and with their own development; and *Confrontation of expectations* in the linguistic and professional fields, considering disruptions and continuities. The phenomenon interpretation, grounded on the identified themes, allowed a new view of the English teachers education in a Language course, opening paths for questioning and changes.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
CAPÍTULO 1	
Um Pouco da História	19
1.1 O Ensino de Inglês como Língua Estrangeira no Brasil	19
1.2 O Curso de Letras de uma Instituição de Ensino Superior	32
CAPÍTULO 2	
Formação de Professores de Línguas e Currículo	41
2.1 Formação de Professores de Línguas	41
2.2 Currículo	63
CAPÍTULO 3	
Explicitação do Processo de Pesquisa	84
3.1 A linha metodológica	84
3.2 Contexto e participantes	105
3.2.1 Contexto	105
3.2.2 Participantes da pesquisa	111
3.2.2.1 A professora-pesquisadora	112
3.2.2.2 Os professores em formação	114
3.3 Instrumentos de Coleta	121
3.4 Procedimentos de Interpretação dos Dados	129
CAPÍTULO 4	
Descrição e Interpretação do Fenômeno da Formação de Professores de Inglês	134
4.1 Reflexões	135
4.1.1 Reflexões sobre a Língua Inglesa	136

4.1.1.1 Reflexões sobre aprender a Língua Inglesa	136
4.1.1.2 Reflexões sobre as aulas de Língua Inglesa	149
4.1.1.3 Reflexões sobre os professores de Língua Inglesa	156
4.1.2 Reflexões sobre a formação na graduação	167
4.1.2.1 Reflexões sobre os professores da graduação	167
4.1.2.2 Reflexões sobre ensinar inglês	176
4.2 Inter-relações	183
4.2.1 O professor em formação e a língua-alvo	183
4.2.2 O professor em formação e os professores-formadores	194
4.2.3 O professor em formação e seus colegas de graduação	202
4.2.4 O professor em formação e seus (futuros) alunos	213
4.2.5 O professor em formação e sua formação	220
4.3 Confronto de expectativas	233
4.3.1 Confronto de expectativas no âmbito lingüístico	234
4.3.1.1 Rupturas no confronto de expectativas no âmbito lingüístico	234
4.3.1.1 Continuidade no confronto de expectativas no âmbito lingüístico	240
4.3.2. Confronto de expectativas no âmbito profissional	242
4.3.1.1 Rupturas no confronto de expectativas no âmbito profissional	242
4.3.1.2 Continuidade no confronto de expectativas no âmbito profissional	247
CONSIDERAÇÕES FINAIS	256
REFERÊNCIAS	265

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Matriz Curricular do Curso de Letras Inglês	110-11
Quadro 2: Disciplinas ministradas pela professora-pesquisadora no curso de Letras Inglês 2004-2006	114
Quadro 3: Professores em formação participantes da pesquisa	120
Quadro 4: Instrumentos de coleta utilizados nesta pesquisa	127-8

ÍNDICE DE DIAGRAMAS

Diagrama 1: Temas, subtemas e sub-subtemas estruturantes do Fenômeno da formação de professores de língua inglesa em um curso de Letras Inglês	254
--	-----

APRESENTAÇÃO

Uma pesquisa de doutoramento pode ser inspirada por vários motivos. Acredito que cada pesquisador tem suas razões para se envolver em um projeto de doutoramento. Essas razões podem incluir desenvolvimento profissional e acadêmico, pressão social, interesse por aprender mais sobre um determinado assunto e inúmeros outros desejos e aspirações.

Este estudo foi motivado principalmente por experiências. Foram primeiramente as minhas experiências como aprendente e usuária da língua inglesa, como profissional do ensino de línguas e como professora universitária, formadora de professores de língua inglesa. Cada um desses eventos foi marcante em minha formação como pessoa e professora. Pude perceber que sou uma professora em formação e que minha jornada em busca de meu aperfeiçoamento pessoal, profissional e acadêmico está em pleno desenvolvimento e precisa prosseguir durante minha vida. A meu ver, esta pesquisa é importantíssima para prosseguir em busca de novas experiências pessoais, profissionais e acadêmicas.

Em segundo lugar, outra experiência que também me levou a iniciar esta pesquisa foi a oportunidade de participar, com meus colegas e coordenadores, no processo de reformulação curricular do curso de Letras na instituição em que trabalho. Enquanto estávamos envolvidos em inúmeras reuniões e debates, pude aprender um pouco mais sobre cursos de Letras, currículo, legislações, competências e outros aspectos que fazem parte do complexo processo de formação de professores de inglês.

Buscamos em equipe o aprimoramento do nosso curso de Letras, pois acreditávamos que assim poderíamos oferecer melhores condições de formação para nossos alunos e, quem sabe, contribuir para o desenvolvimento social.

Finalmente, as experiências que foram essenciais para esta pesquisa não foram realmente minhas. Comecei a perceber que meus alunos do curso de Letras também estavam passando por experiências riquíssimas ao buscarem sua formação como professores. Eles compartilhavam comigo e com os outros professores da instituição, ainda que informalmente, sobre suas dúvidas, anseios, expectativas, descobertas e sonhos quanto a seu futuro profissional. Nasceu então o grande desejo de interpretar as experiências que meus alunos compartilharam comigo, buscando observar o fenômeno de sua formação como professores de línguas.

Acredito que, ao interpretar essas experiências de meus alunos, cujas próprias interpretações são encontradas nos textos que eles produziram, pude revisitar minhas próprias experiências. Minhas indagações, expectativas e sonhos fizeram parte da história que vivemos juntos, durante três anos, aprendendo juntos no curso de Letras Inglês. Foi surpreendente interpretar os dados e observar esse fenômeno de formação que ocorreu durante os três anos em que estivemos juntos.

Assim, o foco deste trabalho foi procurar compreender melhor o fenômeno da formação de professores de inglês em um curso de Letras, no período de 2004 a 2006. Ao tentar entender a forma como meus alunos viam sua formação como professores de línguas, meu objetivo também era me aperfeiçoar como professora-pesquisadora, refletir sobre minhas ações e

tentar aperfeiçoar minha participação na formação de professores de língua inglesa cômnicos de seu papel e de suas responsabilidades junto a seus alunos e às comunidades em que atuarem.

Desta forma, quando eles me revelaram sua percepção sobre sua formação como professores de línguas, pude refletir sobre minhas ações e sobre novas formas de conduzir o processo de ensino-aprendizagem com meus alunos, buscando ajudá-los no aperfeiçoamento de sua formação de professores. Conforme Celani (2004:39), “Já que novos mapas podem nos levar aos mesmos lugares por caminhos diferentes, a criatividade pode estar no caminho e não no ponto de chegada, necessariamente.” Assim ao interpretar os relatos de meus alunos e refletir sobre minha participação em seu processo de formação de professores, tive a oportunidade de seguir um mapa novo, no qual a rota e o destino foram descobertos por meio da própria viagem.

Para realizar esta pesquisa, busquei, como Ifa (2006) e Lopes (2005), uma orientação hermenêutico-fenomenológica (van Manen, 1990), manifestada na pergunta de pesquisa:

- Qual a natureza do fenômeno da formação de professores de língua inglesa em um curso de Letras com habilitação plena em Inglês?

Assim como em Lopes (2005), fundamentada em Freire (1998), que se embasa em Gadamer (1975) e Heidegger (1994), a utilização do termo natureza, em minha pesquisa, é justificada pela abordagem metodológica empregada. Optei pela orientação hermenêutico-fenomenológica (a qual explicito no terceiro capítulo deste trabalho), por desejar descrever e

interpretar um fenômeno (a formação de professores de língua inglesa), buscando sua essência, com o objetivo de entender sua estrutura, como ele se constitui e como é interpretado por quem o experiencia. Apesar de saber que não conseguirei desvendar o fenômeno em sua totalidade (conforme van Manen, 1990), a utilização do termo natureza revela minha intenção de não somente identificar as características do fenômeno em foco, mas também buscar, através de descrições e interpretações, compreender com mais profundidade qual seria a essência desse fenômeno.

Desta forma, para começar a interpretar esse fenômeno de formação de professores de inglês, considerei necessário pesquisar a história do ensino de língua inglesa no Brasil e a história da instituição de ensino superior em que os participantes cursaram Letras Inglês. Portanto, no capítulo 1, *Um pouco da história*, relato o que descobri em minhas pesquisas históricas, pois acredito que observar e refletir sobre o passado nos ajuda a compreender o presente e a traçar metas para o futuro.

No capítulo 2, *Formação de professores de línguas e currículo*, apresento os pressupostos teóricos que considerei necessários para descrever e interpretar o fenômeno que investiguei. Eles se referem a aspectos envolvidos na formação de professores de línguas e a currículo.

No capítulo 3, *Explicitação do processo de pesquisa*, inicialmente descrevo a orientação metodológica que empreguei para realizar minha investigação. A seguir, exponho o contexto de pesquisa, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados.

No capítulo 4, *Descrição e interpretação do fenômeno da formação de professores de inglês*, interpreto o fenômeno em foco, descrevendo e

buscando compreender as perspectivas que os professores em formação participantes desta pesquisa manifestaram em relação ao seu processo de formação como professores de inglês.

Finalmente, nas *Considerações Finais*, recupero o trajeto de constituição desta pesquisa, rediscutindo os resultados revelados pela interpretação dos dados e as possíveis contribuições deste trabalho para pesquisadores, professores em formação e formadores de professores e seus desdobramentos.

CAPÍTULO 1

UM POUCO DA HISTÓRIA

A fim de nortear a reflexão e a discussão de questões referentes à formação de professores de língua inglesa em um curso de Letras com habilitação única, considerei ser necessário narrar a história do ensino de língua inglesa no Brasil e a história da instituição de ensino superior em que os participantes desta pesquisa cursaram Letras Inglês.

1.1. O Ensino de Inglês como Língua Estrangeira no Brasil

Ao longo da história da humanidade, percebe-se o interesse pelas línguas estrangeiras. Levado por interesses culturais, hegemônicos ou pacíficos, o homem, desde a Antiguidade até os tempos atuais, sempre sentiu necessidade de aprender outros idiomas. “As línguas servem de mediadoras para ações políticas e comerciais, além de veicularem o conhecimento científico e a produção cultural.” (Paiva, 2003)¹

Infelizmente, ao estudarmos a história do Brasil, fica difícil imaginar que as primeiras experiências de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras tenham sido motivadas por necessidades dos aprendentes. Nestas terras, durante a colonização, iniciou-se o ensino de línguas estrangeiras aos índios, por meio principalmente do latim e português. Esse ensino era quase que totalmente motivado por interesses hegemônicos e

¹ <http://www.veramenezes.com/ensino.htm>

religiosos, já que o objetivo dos jesuítas era a catequização e o dos colonizadores era o domínio através da aculturação.

Ao pesquisar a história do ensino de línguas vivas no Brasil, Moreira de Azevedo (apud Moacyr, 1936:12) cita que “No Colégio de Piratininga lecionou o Padre Anchieta que escrevia as lições em cadernos; ensinavam as línguas portuguesa, espanhola, latina e a brasileira (tupi)”.

Porém, o ensino oficial da língua tupi não prosseguiu por muito tempo. De acordo com Navarro (2006)²:

Mas o golpe fatal contra o idioma [tupi] foi dado pelo Marquês de Pombal — o homem forte do rei de Portugal, Dom José 1º, na segunda metade do século 18. Em 1758, com a finalidade de enfraquecer o poder da Igreja Católica sobre a colônia, o Marquês baixou o chamado "diretório de Pombal", que proibiu o ensino e o uso do tupi e instituiu o português como única língua do Brasil.

Desta forma, nossos governantes quiseram extinguir as línguas maternas dos primeiros habitantes do Brasil, impondo-lhes a aprendizagem da língua portuguesa.

Voltando nossa atenção para o início do ensino oficial de línguas estrangeiras no Brasil, é interessante observarmos as instruções quanto à forma de se ensinar essas línguas no início do século XIX. Celani (2000:223), ao analisar a história do ensino de língua estrangeira no Império, menciona as seguintes instruções governamentais:

Decisão n. 29 – BRAZIL – RESOLUÇÃO DE CONSULTA DA MESA DO DESEMBARGO DO PAÇO DE 14 DE JULHO DE 1809, que ‘crea nesta cidade uma cadeira de Arithmetica, Algebra e Geometria, uma de Inglez e uma de Francez’ na qual estão inseridas instruções quanto ao ensino das duas línguas (tempo e horas, utilização de uma Gramática conceituada – enquanto não formalizassem a sua própria, pronúnciação e tradução de textos literários).

² http://www.usp.br/jorusp/arquivo/1998/jusp438/manchet/rep_res/rep_int/cultura1.html

No início do século XIX, o ensino era, aparentemente, quase que exclusivamente destinado a uma elite (havia interesse na formação de militares e médicos). De acordo com Celani (2000:226), “com a chegada de D. João VI ao Brasil em 1808 viram-se logo várias ações relacionadas ao ensino militar e ao ensino médico”. Não havia nessa época grandes preocupações com a democratização do ensino e o acesso da maioria da população à educação formal. Isso é observável no seguinte trecho de um documento oficial do vice-rei Luiz de Vasconcelos, em 1786, mencionado por Moacyr (1936, p.31): “era lamentavel o estado das escolas de primeiras letras em todas as capitancias do Brasil: poucas existiam e estas eram exercidas por homens ignorantes”.

É interessante observar que o artigo 179 da Constituição de 1824 afirmava: “a instrução pública é gratuita a todos os cidadãos³”, o que parecia indicar um desejo político de oferecer acesso à educação a todos os brasileiros. Entretanto, não havia professores formados para atender a esse público, o que levou o governo a propor que alunos treinados ensinassem grupos de dez alunos⁴. Esse era o quadro da educação popular do século XIX, referindo-se ao ensino básico da população.

Conforme Mattos (2006): “No fim do Império, as poucas escolas tinham espaços inadequados, professores malformados e mal remunerados. Grande parte da população brasileira era analfabeta.”

Quanto à formação de professores no Brasil do Império, em minhas pesquisas, descobri que em 1835, em Niterói, surgiu a primeira escola

³ <http://kplus.cosmo.com.br/materia.asp?co=96&rv=Direito>

⁴ <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05.htm>

normal do país.⁵ Não consegui dados sobre a formação de professores de línguas ou critérios para seleção desses profissionais durante o império, somente descobri instruções sobre como o ensino das línguas deveria ser realizado.

Celani (2000:223), analisando a instrução governamental de 1809 (citada integralmente neste capítulo, na página anterior), observa que a afirmação de que no ensino de francês e inglês fosse utilizada uma Gramática conceituada “enquanto os professores não formalizassem uma gramática própria” sugere que seria necessário que os professores da época tivessem uma boa formação lingüística para serem considerados capazes de realizar essa empreitada. Não temos dados históricos para sabermos se havia professores capazes de criarem sua própria gramática, portanto não é possível afirmar se isso era feito ou se os professores ministravam suas aulas somente utilizando gramáticas conceituadas.

Moacyr (1936) cita documentos com instruções quanto à escolha e aprovação de livros e gramáticas. Celani (2000:240) também menciona que até o momento da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 havia a exigência de que os programas fossem aprovados por instâncias superiores e de que todos os livros destinados ao ensino nas escolas brasileiras, em sua primeira página, trouxessem o programa da disciplina, único para todo o Brasil, acompanhado do seguinte texto: “aprovado pelo Conselho Federal de Educação”.

⁵ <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05.htm>

Para Chagas (1979:105), no Brasil, o ensino de línguas estrangeiras teve uma pequena evolução em 1837, com a criação do Colégio Pedro II. O autor afirma:

As línguas modernas ocuparam então, e pela primeira vez, uma posição análoga a dos idiomas clássicos, se bem que ainda fosse muito clara a preferência que se voltava ao latim. Entre aquelas figuravam o francês, o inglês e o alemão de estudo obrigatório, assim como o italiano, facultativo; e entre os últimos apareciam o latim e o grego, ambos obrigatórios.

É interessante observar que, apesar de nesse período da história do Brasil imperial haver essa equivalência entre as línguas vivas e as clássicas, a remuneração dos professores variava de acordo com as disciplinas que eles ministravam. Moacyr (1936:243-244) explicita a respeito da remuneração dos professores: “a parte fixa paga pelo Estado será de 400\$000 para o professor de desenho; 600\$000 para os professores de línguas vivas; de 1:000\$000 para os de latim e grego; de 1:200\$000 para os outros professores”. Assim, há um decréscimo de quarenta por cento entre o que os professores de línguas clássicas e os de línguas vivas recebiam, o que leva a supor que de fato as línguas clássicas eram privilegiadas. Conforme Celani (2000:239), o projeto de reforma de ensino público integral, de 16 de junho de 1826, previa quatro graus para a instrução pública do Império do Brasil: pedagogias, liceus, ginásios e academias. “Nas escolas de terceiro grau, ou ginásios, do Império determinava-se o estudo das línguas mortas e o das vivas”. Nas línguas mortas incluíam-se o latim e o grego e, entre as vivas, o francês, o inglês, o italiano e o alemão. Porém Moacyr (1936:154) ressalta o fato de que as três últimas línguas recebiam menor importância, ao mencionar um documento da época em que havia a

seguinte observação: “Em cada ginásio se creará logo as cadeiras de filosofia especulativa, geografia e historia civil e linguas latina e franceza, reservando as outras para melhores tempos”.

Celani (2000:244) menciona o fato dos professores de línguas estrangeiras inicialmente serem principalmente falantes nativos. “O ensino de línguas era predominantemente, se não exclusivamente, ministrado por professores estrangeiros”. Algo que não era totalmente aceito, conforme as críticas proferidas em 1850, no relatório de Justiniano José da Rocha, lente da escola militar, jornalista e político e deputado por Minas Gerais:

aquele deputado por Minas Gerais, em 1850, parece temer deveras a participação de estrangeiros na educação, pois, parece-lhe ‘de suma gravidade’ o fato de a maioria dos diretores do colégio serem estrangeiros, ‘alguns franceses, e quase todos portugueses’, bem como ‘igualmente portugueses [são] quase todos os professores’ (Moacyr, 1936:315).

Penso que essa observação permita afirmar que não havia grandes preocupações com a formação de professores de línguas estrangeiras, já que se acreditava que era necessário somente seguir modelos e metodologias já existentes, importando inclusive os mestres.

Almeida Filho (1999) comenta sobre o quanto demoramos para ter uma universidade brasileira moderna que fosse capaz de gerar conhecimentos comprometidos com as questões nacionais. Teixeira (1968) afirma que no período pós-independência nada havia que lembrasse realmente a formação do professor, a formação do intelectual, a formação do estudioso ou *scholar*.

Chagas (1979:111), ao abordar a dificuldade da utilização do Método Direto em nosso país, também observou a deficiência da formação de professores de língua estrangeira lecionando no Brasil na década de 1930:

O número exíguo de horas reservadas aos idiomas modernos e, por outro lado, a carência absoluta de professores cuja formação lingüística e pedagógica ensejasse o cumprimento de programa tão 'avançado' foram circunstâncias que transformaram as Instruções de 1931 em autêntica letra morta.

Chagas (1979:113) afirma que a primeira tentativa de sistematizar a formação de professores em território nacional ocorreu em 1931. Acreditava-se que era necessário oferecer cursos formadores de professores em nível superior a fim de que os problemas educacionais começassem a ser resolvidos. Por esse motivo, foi criado o Estatuto Básico das Universidades Brasileiras⁶, que instituiu a Faculdade de Filosofia, que tinha a função, entre outras, de preparar professores para lecionarem na então chamada "escola de segundo grau"; além de, em seu artigo 5º, incluir o novo instituto entre as unidades preferenciais da nascente organização universitária.

Conforme Chagas (1979:114), os cursos destinados às várias áreas de conhecimentos foram concebidos, uniformemente, com três anos letivos para o bacharelado (título de valor acadêmico), seguidos de um ano suplementar de "Didática" para a licenciatura (título profissional do magistério). Os professores de línguas seriam formados em três modalidades: Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-germânicas. No curso de Letras Clássicas, foi incluído o Português como objeto de habilitação específica. Assim como nas escolas de Educação Básica da época, também ficou determinado que outras instituições de ensino superior que fossem criadas deveriam seguir o modelo da Faculdade Nacional e os currículos passaram a ser os mesmos para todo o Brasil.

⁶ Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931.

Acredito ser interessante ressaltar que, apesar do ensino oficial de línguas estrangeiras ter surgido no século XIX, os cursos de Letras, no Estado de São Paulo, somente tiveram sua origem em 1933, no Instituto Sedes Sapientiae, depois Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Sedes Sapientiae, que em 1946 passaria a integrar a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. Um ano depois, em 1934, houve a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

Em 1942, houve a Reforma Capanema⁷. No entanto, ela não trouxe grandes mudanças à formação de professores de línguas, apesar de conter inúmeras recomendações quanto ao ensino dos idiomas estrangeiros na escola secundária em suas Instruções⁸, buscando “instituir ou recomendar o que de mais avançado havia na época para um ensino eficaz das línguas estrangeiras” (Chagas, 1979:119). A falta de condições, com algumas exceções, para que se efetivasse esse ensino eficaz (apesar de não sabermos o que era considerado ‘ensino eficaz’ naquela época), levou à formulação, no Congresso Nacional na década de 1950, do projeto que mais tarde se transformaria na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961.

Chagas (1979:120) considerava que as ‘leis de equivalência’, a valorização do currículo ‘científico’ sobre o de inspiração ‘clássica’ e a tentativa de formação do magistério de forma mais realista, com movimentos que objetivavam aprimorar e propagar a educação no Brasil, tais como a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), foram os maiores avanços da década de 1950.

⁷ Decreto-lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942.

⁸ Portaria Ministerial n.º 114, de 29 de janeiro de 1943.

Mais especificamente quanto à formação de professores de línguas, Chagas (1979:120) critica as três modalidades do curso de Letras: Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-germânicas, pois para o autor esse esquema fixo de três cursos levava os estudantes a uma falsa capacitação que podia exceder suas possibilidades e as das escolas. Chagas critica principalmente o curso de Letras Neolatinas que, em 1962, habilitava os alunos em cinco línguas e as respectivas literaturas. Também é mencionada por Chagas a falta de atenção à prática de ensino durante os cursos de formação de professores, pois essa prática se limitava a “raras experiências feitas em não menos raros colégios de aplicação”.

A formação de professores de línguas foi modificada com a Portaria nº 168, de 23 de junho de 1965, que estabelecia em seu artigo 3º, que o curso de Letras forma professores para o primeiro ciclo da então denominada escola de segundo grau, em uma das seguintes modalidades:

- Português e literatura de língua portuguesa;
- Português e uma língua estrangeira moderna, com as respectivas literaturas;
- Português e Latim, com as respectivas literaturas.

Chagas afirma que “a habilitação adquiriu maior autenticidade ao reduzir-se, para cada aluno, a uma dentre as hipóteses (acima mencionadas)” (1979:124). Este autor também observa que “é evidente a ênfase atribuída ao Português; entre outras razões, pela ‘total inconveniência de que seja alguém autorizado a lecionar uma língua estrangeira sem o conhecimento seguro do idioma vernáculo’.” (op.cit. 1979:124). No século XX, podemos então observar que continuava a haver

a valorização de uma língua sobre as outras, ainda que agora a língua que era prestigiada na formação de professores fosse a língua materna.

A afirmação de que era necessário *conhecimento seguro do idioma vernáculo* para ensinar línguas nos revela que se acreditava que a o ensino de línguas estrangeiras dependia do conhecimento da língua materna, tal como na gramática-tradução. Esse comentário me faz pensar em conhecimentos teóricos e lingüísticos sobre a norma culta da língua portuguesa e a necessidade de se guiar por estes conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras; fato que, apesar de nos parecer estranho atualmente, era totalmente compreensível para aquela época, já que outras formas de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, com propostas comunicativas ou sociinteracionistas só começaram a ser pesquisadas e utilizadas no Brasil no final do século XX.

Dando prosseguimento à uniformização da formação de professores em território nacional, foram criados os currículos plenos nos cursos de Letras. Chagas⁹ observa que foram previstas cinco matérias fixas para os cursos de Letras: Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira, Língua Latina, Lingüística; e três a serem escolhidas dentre as seguintes: Cultura Brasileira, Teoria da Literatura, uma língua estrangeira moderna, literatura correspondente à língua escolhida, Literatura Latina, Filosofia Românica, Língua Grega, Literatura Grega. Ficou desde logo esclarecido que os estabelecimentos poderiam desdobrar em “disciplinas” as “matérias” assim fixadas e acrescentar outras na elaboração de seus “currículos plenos”.

⁹ “Curso de Letras” (Pareceres ns. 283/62, 236/65 e 187/66 no CFE), *ibidem*.

Na década de sessenta, também houve mudanças com relação à formação de professores de línguas, pois desapareceu o chamado curso de Didática, já que se percebeu ser “por todos os títulos desaconselhável separar o *que* ensinar do *como* ensinar” (Chagas, 1979:124). Foi então exigido que aos estudos pedagógicos se acrescentasse a “Prática de Ensino sob a forma de estágio supervisionado”, recomendando-se que esse estágio fosse feito “com utilização crescente das escolas da comunidade”. com o intuito de os futuros professores realmente “aplicarem os conhecimentos adquiridos, dentro das possibilidades e limitações de uma escola real, e terem vivências do ato docente em seu tríplice aspecto de planejamento, execução e verificação”. Assim, os antigos colégios de aplicação tiveram que assumir novas funções e foram redefinidos como “centros de experimentação e demonstração” (Chagas, 1979:124).¹⁰. O autor também destacou que:

Esta “formação” passou a incorporar-se a cada licenciatura com um oitavo (1/8) da respectiva duração. Além do estágio supervisionado”, ela veio a compreender “matérias” que, após os retoques posteriores (Parecer n. 672/69), se fixaram em Psicologia da Educação (“focalizando principalmente os aspectos de Adolescência e Aprendizagem”), Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2.º Grau (o conjunto ginásio-colégio de então) e Didática, esta vinculada estreitamente à Prática de Ensino. (Chagas, 1979:124)

Em 15 de abril de 1966, de acordo com Paiva (1996), foi examinado um estudo encaminhado pela USP e emitiu-se parecer favorável à proposta de uma nova possibilidade de habilitação – em Língua Estrangeira e respectiva literatura. São Paulo contava à época com 18 cursos de Letras. A USP considerava que havia cursos suficientes para atender à demanda do

¹⁰ Chagas – “Formação Pedagógica das Licenciaturas” (Parecer n. 292/62 no CFE).

mercado para professores de Português e solicitava autorização para diploma único em língua estrangeira como proposta experimental circunscrita àquela universidade. No entanto, o parecer foi favorável à implantação dessa opção para todo o território nacional, acreditando-se que o mercado faria com que prevalecesse a formação de professores de Língua Portuguesa.

A proposta da USP, conforme Paiva (1996), não sugeria alteração do currículo mínimo; aliás, afirmava não estar propondo tal alteração, e o currículo mínimo permaneceu inalterado.

A formação em várias línguas estrangeiras no mesmo curso (por exemplo, o curso de Letras Neolatinas habilitava em cinco línguas – Português, Latim, Grego, Francês e Italiano – e suas respectivas literaturas) foi substituída, na maior parte das instituições de ensino superior, por somente uma língua estrangeira; porém, o que tem sido observado em muitos cursos de Letras é que a formação de professores de língua estrangeira, principalmente na modalidade habilitação dupla – língua portuguesa e língua inglesa, continua ineficiente. O que se observa nesses cursos com habilitação dupla em três anos parece confirmar o que Chagas (1979:120) já criticava há quase trinta anos: “No que toca particularmente às Letras, o esquema fixo de três ‘cursos’ (Portaria nº 168, de 23 de junho de 1965, citada anteriormente) obrigava os estudantes a uma falsa capacitação que, as mais das vezes, excedia as suas possibilidades e as das escolas”.

Acredito ser necessário observarmos mais detalhadamente a inserção da prática de ensino nos cursos de formação de professores, no final da década de sessenta. Em 10 de outubro de 1969, foi publicada a

resolução nº 9, que instituía a inserção de matérias pedagógicas (Psicologia da Educação, Didática e Estrutura e Funcionamento de Ensino de 2º Grau) em cursos de formação de professores, além da Prática de Ensino, sob forma de estágio supervisionado, havendo ainda a observação de que essa formação pedagógica fosse ministrada em, pelo menos, 1/8 das horas de trabalho fixadas para cada curso de licenciatura. Porém, Paiva (2003) observa que não houve no texto da resolução acima nenhuma referência explícita à didática especial de línguas estrangeiras.

De acordo com Paiva (2003)¹¹:

A Resolução 1/72 de 17 de janeiro de 1972 estabeleceu que as licenciaturas plenas teriam a duração mínima de 2200 horas de atividades com integralização a fazer-se no mínimo de três e no máximo de sete anos letivos. As licenciaturas de 1º grau teriam a duração mínima de 1200 horas de atividades com integralização a fazer-se no mínimo de um ano e meio e no máximo de quatro anos letivos. Poderíamos inferir que nas licenciaturas duplas, pelo menos 1000 horas seriam destinadas à língua estrangeira, mas isto não ocorre. A legislação nunca se preocupou com a formação do professor em LE e nunca definiu a porcentagem de horas que deveria ser destinada para essa formação.

As portarias supracitadas vigoraram até a publicação das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras em 2001. Sendo necessário observar que essas portarias das décadas de sessenta e setenta até hoje influenciam os projetos pedagógicos dos cursos de Letras, pois a maioria dos cursos de Letras segue uma organização curricular baseada em disciplinas.

Atualmente, os cursos de formação de professores estão se adaptando à nova legislação. De acordo com as Diretrizes (Parecer CNE/CES 492, de 03 de abril de 2001), os profissionais em Letras devem “ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus

¹¹ <http://www.veramenezes.com/ensino.htm>

estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais”. Esta é uma proposta desafiadora, diante do quadro atual de ensino-aprendizagem de língua estrangeira observado em vários cursos de Letras.

1.2. O Curso de Letras de uma Instituição de Ensino Superior

A instituição em cujo curso de Letras Inglês os participantes desta pesquisa estudam localiza-se no interior do Estado de São Paulo, em uma cidade com população acima de 500 mil habitantes. A universidade é um estabelecimento tradicional na região: foi a primeira instituição de ensino superior na cidade na área das licenciaturas, tendo iniciado suas atividades há mais de cinquenta anos. No início, era mantida pela prefeitura e pelas indústrias locais, por meio de uma fundação, sendo o ensino ainda gratuito. No entanto, após a prefeitura não mais auxiliar a fundação, votou-se por transformá-la em instituição de ensino comunitária, sendo que os alunos passaram a pagar mensalidades.

O curso de Letras foi um dos primeiros dessa instituição. No início, as aulas eram ministradas em período integral, mas, após reformulações, diminuiu-se a carga horária e o curso passou a ser oferecido em período matutino ou noturno. O curso matutino foi encerrado no início da década de noventa. Quando ingressei na instituição, os cursos de Letras Português-Inglês e de Letras Português-Espanhol eram ministrados em quatro anos, no período noturno. Ao final de 2002, o colegiado (que é composto pelos professores e por alunos representantes) votou por reformularmos o curso de Letras, passando a oferecer cursos de habilitação única: Português,

Inglês ou Espanhol. Infelizmente, o Curso de Letras-Espanhol ainda não foi aberto, por haver número insuficiente de interessados.

A cidade em que se localiza a universidade é considerada uma metrópole regional, portanto recebemos alunos de inúmeras cidades vizinhas, as quais, em sua maioria, não têm condições de abrigar uma instituição de ensino superior. Os alunos provêm, em sua maior parte, de estabelecimentos de ensino da rede pública e não freqüentaram cursos livres de idiomas.

O curso de Letras, nessa instituição, teve início em 1954, conforme o excerto abaixo de seu Projeto Político Pedagógico:

Em 15 de março de 1954, com a instalação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de ***, teve início o curso de línguas neolatinas, com apenas dezessete alunos freqüentando aulas no período da manhã e tarde, nas dependências do Ginásio e Escola Normal Municipal Dr. ***, hoje EMPSG Dr. ***.

Em 1955, durante o primeiro semestre, funcionou no antigo prédio da *** – (instituição de educação básica), passando a funcionar definitivamente nas instalações próprias, na Avenida *** (endereço atual) a partir do segundo semestre. O prédio foi inaugurado no dia 10 de setembro daquele mesmo ano.

O Curso, que era de quatro anos, tinha dezesseis disciplinas que abrangiam as línguas e literaturas de origem latina, lecionadas por professores brasileiros e estrangeiros. Tais disciplinas eram : Língua e Filologia Portuguesa : Prof. *** ; Língua e Literatura Latina : Prof. *** (holandês); Língua e Literatura Francesa : Prof. ***; Língua e Literatura Italiana : Prof.^a ***i (italiana); Literatura Portuguesa e Literatura Brasileira : Prof.^a *** i; Língua e Literatura Espanhola : Prof. ***; Literatura Hispano-Americana: Prof.^a ***; Teoria da Literatura : Prof.^a ***; Filologia Românica : Prof. ***; Didática Geral : ***; Psicologia : Prof.^a ***; Administração Escolar : Prof. ***; Biologia : Prof. *** Cultura Filosófica e Cultura Teológica : Mons. ***.

Alguns anos depois, o Curso foi denominado Letras, formando graduados em Letras/Francês e Letras/Inglês. Posteriormente o Curso passou a ser de três anos. Aos poucos, a demanda do ensino da Língua Francesa foi diminuindo, e o mesmo ficou sendo apenas Letras/Inglês.

Em 1995, as Faculdades Integradas * foram transformadas na atual Universidade de * e, com isso, o Curso de Letras voltou a ser de quatro anos.

Em 21 de maio de 1996, pela Resolução CONSU nº 007^A/96, foi aprovado o desdobramento do curso de Letras em duas habilitações: Português-Inglês e Português-Espanhol. Em 17 de dezembro de 1996, pela Resolução CONSU nº 012/96, foi aprovada

a criação da Habilitação em Língua Espanhola para licenciados em Letras. Em 1997, passou a funcionar na * o curso de Letras Habilitação Espanhol.

Pela Resolução CONSU nº 009/2002 fica aprovada a criação do novo curso de Letras-Inglês, em função do qual este Projeto Político Pedagógico é elaborado.

A Universidade de * oferece aos seus alunos da Licenciatura Letras uma ampla biblioteca com acervo específico para os estudantes das áreas de línguas e literaturas. Dispõe também de um setor de Multimeios e de uma Videoteca com materiais de áudio e vídeo relativos à cultura de países de língua inglesa. O Laboratório de Línguas está à disposição dos estudantes onde têm oportunidade de exercer a prática oral da Língua Inglesa. Além disso, os alunos da * podem utilizar-se da rede Internet que lhes possibilita a inserção à pesquisa.

O Curso de Letras foi um dos principais geradores daquilo que hoje é a Universidade de *. Tem muitos de seus ex-alunos exercendo o magistério ou ocupando altas funções no Ensino Público da Rede Municipal, Estadual, Federal e Particular, muitos mestres e doutores trabalhando em faculdades e universidades. Hoje, muitos dos alunos que receberam sua graduação na * continuam seus estudos especializando-se nos cursos de pós-graduação “lato sensu” desenvolvidos pela própria Instituição e também no curso de Mestrado.¹²

É possível afirmar que alguns aspectos observados anteriormente, quando foi narrada a história do ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil, são encontrados nesse curso. Originalmente, ele era chamado de Letras Neolatinas, pois proporcionava aos alunos a formação em Português, Latim, Francês, Italiano e Espanhol, e suas respectivas Literaturas. Também chama a atenção o fato de haver professores estrangeiros ministrando algumas dessas disciplinas. Este fato confirma a observação feita na seção anterior deste capítulo quanto ao fato de que não tínhamos professores de língua estrangeira suficientes ou que talvez não fossem considerados preparados para lecionar em nível superior, havendo preferência para que estrangeiros, não necessariamente falantes nativos, ministrassem essas aulas. O que me levou a considerar essa preferência institucional foi o fato

¹² Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras-Inglês da Universidade *

de que é destacada a origem dos professores estrangeiros (já que são os únicos cujas nacionalidades são escritas entre parênteses). Outro aspecto interessante a ser notado é o horário em que as aulas eram ministradas inicialmente. O fato de as aulas serem em período integral pode ser o que possibilitava a habilitação em cinco línguas e suas respectivas literaturas. Ao iniciar suas atividades, a instituição pesquisada era mantida pela prefeitura e pela fundação que a administrava, assim, os alunos não tinham necessariamente que trabalhar, já que não havia cobrança de mensalidades, portanto tinham condições de freqüentar as aulas em período integral. Porém, com o passar dos anos, a prefeitura retirou seu apoio financeiro e a instituição passou a ser mantida, principalmente, pelas mensalidades que os alunos pagavam, e o curso passou a ser noturno, sendo mantido por alguns anos ainda também o curso diurno. Atualmente, o curso de Letras é oferecido somente no período noturno.

No final de 2002, foi proposto e aceito por todos os professores do colegiado que o curso de Letras fosse dividido em Letras Português, Letras Inglês e Letras Espanhol. Foi formada uma comissão de professores do colegiado a fim de executar essas reformulações. A comissão era composta pelo coordenador do curso e pelos professores de língua portuguesa, espanhola e inglesa e de lingüística. A fim de elaborar a matriz curricular dos cursos de Letras Inglês e Letras Espanhol, um dos professores de Lingüística, o professor de Espanhol e eu formamos uma subcomissão. Após várias reuniões, foram definidos os componentes curriculares e o programa curricular dos cursos de Letras Inglês e Letras Espanhol. Infelizmente, até esta data não possível formar turmas de Letras Espanhol.

Fizemos uma nova reformulação em 2003, mudando alguns pontos no currículo do curso de Letras Inglês. Entre outras razões, havíamos percebido que muitos componentes curriculares estavam sendo oferecidos com 40 horas/aula por semestre, ou seja, somente duas horas-aula por semana. Optamos por diminuir o número de componentes para que a maioria desses componentes fossem oferecidos com 80 horas/aula por semestre. Esperávamos que, desta forma, houvesse maior aprofundamento dos conteúdos explorados durante o curso.

Devo observar que essa instituição recebe um grande número de alunos oriundos de escolas públicas que não tiveram acesso a um ensino de qualidade, principalmente de língua estrangeira, que muitas vezes acreditam que obterão fluência na língua estrangeira durante o curso de graduação. Pessoalmente, acredito que se o objetivo de alguém é somente essa fluência, isso deveria ser buscado, talvez, em uma escola de idiomas; já que o curso de Letras Inglês tem como objetivo principal formar professores de língua inglesa. Percebo que os alunos oriundos de escolas particulares, muitas vezes, freqüentaram também cursos de idiomas extracurriculares o que lhes permite ter uma competência lingüístico-comunicativa melhor que seus colegas que não fizeram esses cursos. Gostaria de destacar que não acredito que essa diferença seja devida ao fato de terem estudado em escolas públicas ou particulares, mas por terem tido mais oportunidades de exposição à língua-alvo em cursos de idiomas. Observo ainda que essa é uma percepção pessoal, fundamentada em minha experiência como professora de língua estrangeira em cursos de formação de professores e como aprendente dessa língua-alvo.

Considerando a formação de professores na instituição em que leciono, creio ser importante referir-me à legislação. Atualmente, orienta-se que a carga horária das licenciaturas, de acordo com a resolução Nº 1 de 18/02/2002, seja de 2800 horas, englobando 400 horas de prática; 400 horas de estágio curricular supervisionado; 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Conforme a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, em seu artigo 12:

As 400 horas de atividades práticas podem também contribuir para a formação dos professores e não estão restritas ao estágio. Veja o que dizem alguns parágrafos do artigo 12:

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Acredito que essa é uma das grandes virtudes dessa nova Legislação, pois percebe-se que a prática de ensino de língua estrangeira muitas vezes não é privilegiada nos currículos dos cursos de Letras. De acordo com Paiva (2005)¹³:

Pode ser constatado nos dados da avaliação das condições de oferta (biênio 1999-2000) e nos processos de autorização e de reconhecimento de cursos de Letras daquele período que a formação docente não incluía as reflexões teóricas e as atividades práticas necessárias para a formação do professor de línguas estrangeiras. Vale lembrar ainda que muitos dos cursos de Letras em Português e Inglês eram, e ainda são, ministrados em 3 anos e as falhas curriculares não estão apenas na formação

¹³ <http://www.veramenezes.com/perfil.htm>

do professor. Há poucas aulas do idioma e as aulas de literatura estrangeira são dadas, geralmente, em português, em turmas grandes, o que dificulta o trabalho do professor.

O excerto acima é corroborado pelas citações a seguir, apesar de as mesmas terem sido baseadas em pesquisas realizadas na década de noventa. Cavalcanti e Moita Lopes (1991) afirmam que os cursos universitários de formação de professores de LE idealmente enfatizam o desenvolvimento da proficiência do professor-aluno, esperando que esta ênfase, de alguma forma, seja revertida na melhoria do ensino, uma vez que, geralmente, apenas um ano (do total de quatro) é destinado à prática de ensino, e esta disciplina, na maioria dos casos, não prevê a reflexão sobre a prática, restringindo-se a um receituário de atividades para a sala de aula. Barcelos (1999) também menciona essa questão, comentando a escassez de horas dedicadas à prática de ensino, argumentando que, assim, a formação do professor de línguas se restringe a um único semestre de prática de ensino da língua-alvo. Espera-se que as Instituições de Ensino Superior que tinham características semelhantes às descritas por Cavalcanti e Moita Lopes e por Barcelos tenham reformulado seu curso, seguindo as Diretrizes (2001).

No caso da instituição pesquisada, no curso anterior (Letras Português/Inglês, em quatro anos), os alunos tinham Prática de Ensino de Língua Inglesa somente durante o quarto ano letivo, com carga horária total de 80 horas/aula. No curso atual (Letras Inglês, em três anos), há componentes curriculares voltados para a prática de ensino de língua estrangeira em todo o curso, com carga horária total de 300 horas/aula.

Outro evento que considero extremamente importante na história deste curso de Letras Inglês é a participação nos eventos da APLIESP (Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo). Os alunos do curso de Letras e alguns professores desta instituição foram a um dos eventos dessa associação pela primeira vez em 2002. Alguns de nós nos tornamos associados e passamos a freqüentar os congressos promovidos pela APLIESP. Tivemos também a oportunidade de sediar um dos eventos em maio de 2004. Para muitos de nossos alunos, o evento de 2004 foi a primeira vez em que puderam participar de um congresso acadêmico sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa. Tenho depoimentos sobre o quanto apreciaram essa oportunidade. Além disso, vários alunos têm apresentado trabalhos de pesquisa em eventos da APLIESP e da própria instituição. Desta forma, acredito ser possível dizer que outras histórias de pesquisa e talvez de pós-graduação estejam sendo iniciadas, já que a participação em eventos acadêmicos é extremamente positiva para a formação continuada de professores.

Acredito que esta pesquisa de doutoramento também faz parte da história do curso de Letras desta instituição. Não somente por ter escolhido acompanhar a turma que iniciava o curso de Letras Inglês em 2004, mas por perceber que esse fato fez com que os alunos do curso ficassem muito mais envolvidos com os aspectos que fazem parte de uma pós-graduação. Não somente os alunos participantes desta pesquisa, mas outros alunos sempre me perguntavam sobre o andamento da mesma, esclarecendo suas dúvidas sobre o que estava acontecendo. Espero que esse interesse possa gerar frutos que proporcionem mais momentos de formação continuada de

professores. Desejo que esta pesquisa possa trazer mais reflexões para prosseguirmos em nossa busca para aperfeiçoar o processo de formação de professores de inglês nesta instituição. Acredito que esta agora é uma nova história. Cheia de desafios e aprendizagens, a qual estamos somente começando a trilhar!

Para mapear os caminhos, neste trabalho, é fundamental deixar claros os conceitos de formação de professores de línguas e de currículo que foram os norteadores desta pesquisa. Assim, no próximo capítulo, exponho conceitos teóricos sobre formação de professores reflexivos críticos e currículo, para fundamentar a análise do fenômeno da formação de professores de língua inglesa.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS E CURRÍCULO

Neste capítulo, discuto perspectivas teóricas utilizadas como base para que eu pudesse descrever e interpretar a manifestação do fenômeno que busquei nesta pesquisa: compreender a formação de professores de língua inglesa em um Curso de Letras Inglês. Essas perspectivas representam os aportes teóricos a partir dos quais os participantes desta pesquisa – meus alunos, professores em formação – e eu conseguimos vivenciar e interpretar o fenômeno aqui focado. As perspectivas teóricas se relacionam a formação de professores de línguas e a currículo. Passo, a seguir, a expor o arcabouço teórico pesquisado sobre formação de professores de línguas e currículo.

2.1 Formação de Professores

De acordo com Almeida Filho (1999) e Abrahão (1999), é importante que os professores não apenas aprendam a utilizar o conhecimento teórico em apoio à sua prática. É necessário aprender a avaliar tal conhecimento de modo crítico. Para esses autores, nos cursos de formação de professores, poderiam ser incluídas, desde as primeiras aulas, leituras e análises de textos sobre ensino-aprendizagem de línguas, assim como a integração entre ensino e pesquisa, objetivando, assim, a formação de profissionais que estejam sempre refletindo sobre sua prática, considerando criticamente

a grande variedade de elementos que fazem parte da Operação Global de Ensino de Línguas (cf Almeida Filho, 1999), tais como concepções de linguagem, de aprender e de ensinar deles mesmos, como professores, abordagens de aprender de seus alunos, do material adotado, da instituição, e de outros. Acredita-se que os futuros professores precisam conhecer a teoria para terem fundamentos para pesquisar e modificar sua prática continuamente, se assim o desejarem. Conforme Libâneo, (1997, p. 173) “[...] Tornar o professor co-construtor de seu processo de trabalho implica que ele avalie judiciosamente sua prática a partir da reflexão em cima de seu trabalho, com base em teoria.”

A formação de um professor de língua inglesa envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para propiciar oportunidades para seus alunos adquirirem a língua-alvo na sala de aula e estarem procurando outras formas de aprender a língua também fora da sala. Minha concepção de domínio se coaduna com a noção de Mazzeu (1998), que afirma que o domínio do saber requer a assimilação de um saber-fazer. Isso implica que, além de conhecerem a teoria, os professores precisam saber utilizá-la em sua prática, saber como essa teoria aprendida nos cursos de formação poderá ser empregada em seu dia-a-dia, principalmente os conhecimentos acumulados de língua e metodologia. A formação de um profissional competente nessas duas áreas de conhecimentos, língua e metodologia, é também uma questão política, pois essa formação influenciará o processo de ensino-aprendizagem de línguas na sociedade em que o professor atuar. Já que a sala de aula não é uma redoma de vidro,

isolada do mundo, e o que acontece lá dentro está condicionado pelo que acontece lá fora. De acordo com Leffa (2001:1):

Os fatores que determinam o perfil do profissional de línguas dependem de ações, menos ou mais explícitas, conduzidas fora do ambiente estritamente acadêmico e que afetam o trabalho do professor. Entre as ações mais explícitas temos as leis e diretrizes governamentais, o trabalho das associações de professores, os projetos das secretarias de educação dos estados, os convênios entre diferentes instituições, etc. Entre as menos explícitas temos aquelas que resultam das relações de poder que permeiam os diferentes setores da sociedade, hoje globalizada. No caso das línguas estrangeiras, temos os fatores políticos e econômicos que influenciam a decisão por uma ou outra língua, incluindo, por exemplo, a questão da multinacionalidade da língua inglesa na atualidade. Todas essas questões afetam a formação do professor tanto em situações de em pré-serviço (ex.: a definição de uma carga horária mínima para uma disciplina no curso de graduação) como em situações de serviço (ex.: a organização de um curso de atualização para professores do ensino médio).

A amplitude e complexidade da formação de professores de línguas também aparecem nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, aprovadas em 03 de abril de 2001. O documento afirma que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional,

carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

Considerando as Diretrizes, parece que o professor passa a ter suas atribuições expandidas, já que se espera que ele, além de se responsabilizar pelos conteúdos, tenha a função de orientador, influenciando na qualidade da formação do aluno. Assim, compreendo que é necessário um aperfeiçoamento, que poderia começar, talvez, nas instituições superiores que formam professores de línguas. Acredito que a reestruturação dos cursos de Letras pode influir positivamente no processo de formação de um profissional apto a valorizar, compreender e buscar um processo de ensino-aprendizagem eficiente da língua-alvo, em diversos contextos e com público variado.

Em relação à formação de professores, em minha opinião, um dos principais pontos a serem observados nos cursos de formação de professores é em relação aos conteúdos voltados para a prática de ensino de língua inglesa. Durante as aulas que fossem relacionadas com a prática de ensino, os alunos poderiam ter acesso a teorias sobre o ensino-aprendizagem de línguas, refletir e analisar essas teorias, e desenvolver projetos para serem aplicados em suas aulas. Essa metodologia estaria de acordo com a abordagem de atividades múltiplas mencionada por Gebhard (2000:16): “(1) regência de aulas; (2) observação da aula lecionada; (3) condução de pesquisas sobre o processo de ensino-aprendizagem; e (4) discussões sobre o ensino em contextos diversos”. A relevância da prática de ensino aparece também nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, ao preverem 400 horas para esse conteúdo, além da necessidade de

que a prática esteja presente durante todo o curso. Infelizmente, isso não é observado em muitas instituições de ensino superior, conforme Paiva (2004): “Conteúdos de formação do professor de língua estrangeira são, geralmente, ignorados, e é raro o curso que oferece atividades curriculares que estimulem reflexões sobre a aquisição, ensino e aprendizagem de língua estrangeira.”

A falta de espaço para a Prática de Ensino de Língua Estrangeira já fora criticada por Abrahão e Moraes, conforme excertos abaixo:

No caso da formação do professor de língua estrangeira, o responsável pela construção da ponte entre as disciplinas de conteúdo e o ensino é mesmo o professor de Prática de Ensino e essa construção deve ser feita no prazo máximo de um ano, ou mais precisamente no período mínimo de 75 horas-aula. Nesse espaço tão limitado de tempo, nós, professores de Prática de Ensino, temos a árdua responsabilidade de formar profissionais instrumentalizados, conscientes e responsáveis para o exercício do magistério. (Abrahão, 1992:50)

Examinando os currículos dos cursos preparatórios de professores de língua estrangeira no Brasil, Cavalcanti e Moita Lopes (1991) indicam que a preocupação central dos mesmos é somente desenvolver a proficiência do futuro professor na língua-alvo. Segundo os autores, parece ser esperado que o domínio do idioma se reverta na ‘melhoria do ensino’. O fato que leva esses pesquisadores e professores a tal conclusão é que geralmente um ano (do total de quatro) é destinado à prática de ensino. Além disso, apontam que essa disciplina não prevê a reflexão do professor sobre a sua própria prática pedagógica. (Moraes,1992:69)

Os professores formadores são essenciais para auxiliar a promover um aperfeiçoamento no processo de formação de professores, buscando atender às necessidades de aprendizagem individuais dos seus alunos, futuros professores. É essencial a participação efetiva dos professores dos cursos de formação nesse desafio, almejando o seu aperfeiçoamento constante, refletindo constantemente sobre sua prática pedagógica, buscando junto aos alunos formas de atingir mais eficientemente seus

objetivos; enfim, formando um grupo coeso e consciente de seu objetivo maior: a melhor formação do profissional de língua inglesa. Não pretendemos diminuir o papel que o aluno desempenha nesse processo, é mais do que provado o quanto o aprendiz é responsável pela sua aprendizagem; todavia, acreditamos que o corpo docente tem uma grande responsabilidade pelo sucesso (ou não) dessa nova empreitada.

Celani (2001) formula a seguinte pergunta: “Qual é o perfil do profissional que queremos, de que o país precisa?”. Concordo com a resposta dada pela autora:

Não é, por certo o ‘robô orgânico’ (mero reprodutor), ‘operado por um gerente’ (seu coordenador? As normas impostas pelo MEC, pelas Secretarias de Educação, pela escola? As editoras?) ‘por meio de um controle remoto’ (técnicas e receitas prontas, fórmulas, materiais didáticos à prova de professor?), mas, ‘um ser humano independente’, com sólida base na sua disciplina, (a língua que ensina), mas com ‘estilo característico de pensar’ (visão de ensino como desenvolvimento de um processo reflexivo, contínuo, comprometido com a realidade do mundo e não mera transmissão de conhecimento),

Acredito que os profissionais que trabalham nas Instituições de Ensino Superior na formação de professores têm como desempenhar um papel positivo para que esse perfil se torne verdadeiro. O professor formador pode ajudar a desenvolver esse perfil de profissionais do ensino de línguas para que seja aperfeiçoado o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, quebrando o círculo vicioso citado por Paiva (2003: 77):

... os cursos de Letras não formam bons professores, esses professores não têm a competência necessária para ensinar a língua, o ensino básico não oferece um ensino de LE de qualidade e seus egressos procuram o curso de Letras para se transformarem em professores no prazo de três anos.

Devo afirmar que apesar de reconhecer que essa imagem negativa

generalizada faça parte do repertório de muitas pessoas, não acredito que os cursos de Letras, em geral, não formem bons professores. Há vários profissionais e pesquisadores empenhados em buscar mudanças e o aperfeiçoamento da formação de professores formados pelos cursos de Letras, portanto, acredito que podemos, sim, quebrar o círculo vicioso mencionado por Paiva. Assim, estaremos ajudando a formar uma imagem mais positiva do professor de língua estrangeira.

Esse perfil de professor, o qual também considero ideal e que apresento aos alunos do curso de Letras, foi definido por Fullan (1993) e resumido por Celani (2001):

O professor do futuro deve

1. Empenhar-se em afetar a vida de seus alunos (objetivo moral)
2. Aprofundar o conhecimento pedagógico (conhecimento mais sofisticado sobre ensinar e aprender).
3. Conscientizar-se sobre os amplos problemas de política educacional e desenvolvimento social.
4. Trabalhar de modo interativo e colaborativo.
5. Aprender a trabalhar em novas estruturas – redes de aprendizagem
6. Desenvolver o hábito e as habilidades de indagação e aprendizagem contínuas
7. Mergulhar nos mistérios, nos altos e baixos da complexidade dinâmica do processo de transformação.

Penso que esse profissional é construído aos poucos, com muita reflexão, diálogo, pesquisa e paixão pelo ensino e pelo próximo. A formação de professores em pré-serviço reflexivos pode ser praticada nos cursos de Letras com o objetivo de desenvolver essa característica nos alunos a fim de que eles estejam sempre refletindo sobre sua prática, quando estiverem em suas salas de aulas. Essa visão também é exposta na seguinte afirmação de Freire, ao defender a formação permanente do professor:

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. [...] Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (Freire, 2001, p. 259/260).

Beedle (2002) defende a necessidade de os profissionais do ensino de línguas buscarem o autoconhecimento. Segundo esse autor, na Grécia Antiga, os peregrinos, assim que entravam no Oráculo de Delfos, liam o seguinte mandamento: “gnothi seauton” (conhece a ti mesmo). Conforme Beedle, conhecer a si mesmo – que relaciono com refletir sobre sua prática – é considerada uma característica desejável no desenvolvimento profissional e na prática dos professores.

Kemmis (1985:105) apresenta cinco proposições sobre a natureza política e crítica da reflexão:

1. Reflection is not biologically or psychologically determined; nor is it ‘pure thought’; reflection expresses an orientation towards action and is about the relation between thought and action in real historical situations.
2. Reflection is not the individualistic working of the mind as a kind of mechanism or speculation; it presupposes and shapes social relations.
3. Reflection is not value-free or neutral as regards values; it expresses and serves concrete human, social, cultural and political interests.
4. Reflection is not indifferent or passive towards social order, nor does it extend socially accepted values; it either reproduces actively or transforms the practical ideologies that support social order.
5. Reflection is not a mechanical process or a purely creative exercise to construct new ideas; it is a practice that expresses our power to reconstitute social life through participation in communication, decision making, and social action.

Essas proposições ressaltam o potencial transformador e o papel de empoderamento da reflexão crítica, tanto nos níveis social quanto individual.

As dimensões práticas, éticas e políticas da reflexão determinam algumas suposições básicas da visão de formação de professores criticamente reflexivos. Estas suposições foram desenvolvidas por Vieira e Marques (2002:3), a partir dos conceitos teóricos de Barnett (1997:103) e de Benson (2000):

1. Promoting critically reflective teachers is a value-laden goal, with direct implications for how one defines the direction of reflection, its aims and scope;
2. Critical reflection involves critical reason, critical self-reflection and critical action at different levels of criticality, from critical skills to transformatory critique (Barnett 1997).
3. Critical reflection should facilitate teacher autonomy, especially through the mediation between pedagogical goals and situational constraints (Benson 2000), within a research-like approach to teaching, whereby educational contexts are questioned and scrutinised in order to be understood and changed;
4. Critical reflection must entail an understanding of the nature and goals of school education and of its role in social transformation.

Se as suposições acima forem consideradas e praticadas durante a formação de professores em pré-serviço, acredita-se que haverá o desenvolvimento de um poder emancipatório nos futuros profissionais durante o curso de licenciatura, que poderá continuar se expandindo no seu exercício profissional. Assim, esses futuros professores poderão desenvolver ações que propiciem emancipação em suas aulas e que possam ajudar a formar cidadãos também autônomos e reflexivos.

O poder da reflexão crítica sobre a prática como catalisador de melhores práticas tem sido defendido por diversos autores, entre eles, destaque Dewey (1933), Kemmis (1985), Schön, (1983, 1987), Zeichner (1993), Alarcão (1996) e Pimenta (1999). O movimento das práticas reflexivas tem-se desenvolvido à volta do conceito de reflexão que foi, e

continua a ser, objeto de estudo por parte de autores de diversas áreas. Nas pesquisas sobre o professor como um profissional reflexivo, percebe-se uma variação bem grande de termos. Desta forma, termos como 'pensamento reflexivo' (Dewey, 1933), 'ensino reflexivo' (Zeichner, 1993), 'aprendizagem reflexiva' (Fosnot, 1998), 'praticantes reflexivos' (Schön, 1983) e 'práticas reflexivas' (Jaworski, 1997) aparecem freqüentemente associados a pesquisas sobre as práticas dos professores. Com a exceção de Schön (1983), pois nessa época sua epistemologia da prática não estava direcionada a professores, mas a profissionais em geral.

Há bastante tempo afirma-se que o professor precisa refletir sobre sua prática. Dewey, filósofo da educação, defendeu a importância do pensamento reflexivo e escreveu extensivamente sobre o papel da reflexão nos seus livros *How we think* (1910, 1933) e *Logic: The theory of inquiry* (1938). Esse autor afirmava que nós refletimos sobre um conjunto de coisas, no sentido em que pensamos sobre elas, mas o pensamento analítico só tem lugar quando há um problema real a resolver. Para Dewey, a capacidade para refletir emerge quando há o reconhecimento de um problema, de um dilema e a aceitação da incerteza. Dessa forma, o pensamento crítico e reflexivo dependeria de uma avaliação contínua de crenças, de princípios e de hipóteses face a um conjunto de dados e de possíveis interpretações desses dados. Em minha visão de pesquisadora e professora, acredito que, considerando a formação de professores, essa avaliação envolveria, entre outros aspectos, crenças de professores e alunos, concepções de linguagem, de ensino-aprendizagem de línguas, de profissionalismo e cidadania, sempre relacionados ao contexto em que o

professor estiver atuando, considerando os objetivos e necessidades do professor e dos alunos.

Um dos grandes autores mencionados por pesquisadores e que influenciou fortemente a maneira como hoje se entende a reflexão é Schön (1983, 1987). O seu modelo de prática reflexiva é muito importante no campo educacional, mais especificamente nas pesquisas sobre formação de professores. O trabalho que este autor desenvolveu tem sustentado as posições dos que, como Zeichner (1993, 1996), defendem a emancipação do professor como alguém que decide e encontra prazer na aprendizagem e na investigação do processo de ensino-aprendizagem.

As idéias de Schön sobre o desenvolvimento do conhecimento profissional baseiam-se em noções como a de pesquisa e de experimentação na prática. A designação '*professional artistry*' (talento profissional) é usada pelo autor para se referir às competências que os profissionais revelam em situações caracterizadas, muitas vezes, por serem únicas, incertas e de conflito. O conhecimento que emerge nestas situações de um modo espontâneo e que, muitas vezes, o profissional não consegue explicitar verbalmente, pode ser descrito quando observamos e refletimos sobre as ações desempenhadas. Esse conceito é denominado por Polanyi (1967) de conhecimento tácito. Polanyi assinalava que o que sabemos é mais do que o que podemos dizer, ou seja, uma fase pré-lógica do conhecimento. Conforme Ifa (2006:12), "o profissional reflexivo pode ser entendido como aquele capaz de fazer uso da reflexão para questionar sua prática rotineira, calcada em conhecimento implícito ou tácito, sobre o qual não tem percepção consciente e imediata, o tempo todo."

No escopo desta pesquisa, é interessante analisarmos algumas observações de Schön sobre a aprendizagem e a perda da estabilidade:

The loss of the stable state means that our society and all of its institutions are in *continuous* processes of transformation. We cannot expect new stable states that will endure for our own lifetimes. We must learn to understand, guide, influence and manage these transformations. We must make the capacity for undertaking them integral to ourselves and to our institutions. We must, in other words, become adept at learning. We must become able not only to transform our institutions, in response to changing situations and requirements; we must invent and develop institutions which are 'learning systems', that is to say, systems capable of bringing about their own continuing transformation. (1973:28).

Essa é a grande razão para instigar o pensamento reflexivo crítico nos cursos de formação de professores: estarmos constantemente prontos para refletirmos sobre nossa prática e a transformarmos, tantas vezes quantas considerarmos necessárias. Ainda que essa reflexão nos leve à desconstrução e à (re)construção, inclusive, até das próprias instituições, a fim de torná-las cada vez mais um local onde possam ocorrer esses 'sistemas de aprendizado', propiciando a formação de profissionais que busquem continuamente aprender e refletir sobre suas próprias práticas.

Schön (1973:29) também escreveu sobre meta-aprendizagem: "The task which the loss of the stable state makes imperative, for the person, for our institutions, for our society as a whole, is to learn about learning." Assim, creio que, principalmente em cursos de formação de professores, estarmos lendo, refletindo e pesquisando todo o tempo pode nos ajudar a nos tornarmos pessoas que desejam sempre aprender e propiciar oportunidades de aprendizagem para toda a sociedade.

Em 1983, em seu livro *The Reflective Practitioner*, Schön argumentou que o profissional (em geral, não exclusivamente o professor) tem que lidar com a incerteza, resolver problemas e tomar decisões para se adaptar, com flexibilidade e criatividade. A base de conhecimento com a qual o profissional lida tem se tornado muito mais aberta, difusa e variável, pois o relacionamento com clientes se tornou interativo e negociável. Em relação à formação de professores, vários pesquisadores (tais como, Alarcão, 1991, Lopes, 2005, Ifa, 2006) têm utilizado e desenvolvido as idéias apresentadas por Schön. Nos dias atuais, em que, inclusive na área educacional, o mundo está se transformando muito rapidamente, a mídia e as instituições têm exigido que os professores sejam mais versáteis e utilizem recursos mais variados para responderem às mudanças que afetam também seu cotidiano. Acredito que a prática reflexiva oferece benefícios tanto para o processo de ensino-aprendizagem quanto para a formação de professores. É possível, então, proporcionar, nas instituições de ensino superior, que oferecem cursos de formação de professores, oportunidades para desenvolvermos os seguintes elementos de uma epistemologia da prática reflexiva apresentados por Schön (1983):

- Reflexão-na-ação;
- Reflexão-sobre-a-ação;
- Reflexão sobre a reflexão-na-ação.

Segundo Schön (1983:50), a reflexão-na-ação é o processo mediante o qual o professor aprende a partir da análise e da interpretação de sua

própria atividade; esse conhecimento se manifesta no momento em que os profissionais executam sua ação (O conceito de reflexão-na-ação será expandido a seguir, quando descrever os componentes da prática reflexiva). Reflexão-sobre-a-ação é o processo do pensamento que ocorrerá de forma retrospectiva, sobre um problema ou uma dada situação. Conforme Lopes (2005:33):

Na reflexão sobre a ação são colocadas em consideração individual ou coletiva, as características da situação, os procedimentos, as metas, as escolhas, os esquemas de pensamento, as teorias implícitas, as convicções e as formas de representar os significados.

De acordo com Schön (1983:52), a reflexão sobre a reflexão-na-ação é o processo que leva o profissional a progredir no seu conhecimento e a construir sua forma pessoal de conhecer. Neste momento, ocorre a reflexão crítica e o professor ou o investigador faz uma análise, posteriormente, sobre as características e os processos de sua própria ação.

Schön (1992:123) propõe a prática reflexiva a fim de que o profissional se torne um pesquisador de sua própria prática. Para o autor, o profissional, ao realizar a prática reflexiva, utiliza os seguintes componentes: conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e conversa reflexiva com a situação.

O conhecimento-na-ação é aquele que é constituído no desempenho das rotinas diárias e revelado nesse mesmo desempenho. É um conhecimento não problemático, instintivo, intuitivo, que flui na ação. É, em grande parte, um conhecimento tácito. Conforme Schön (1983:49), "our knowing is ordinarily tacit, implicit in our patterns of action and in our feel for

the stuff with which we are dealing. It seems right to say that our knowing is in our action”.

O problema é que, se o professor ficar restrito a esse primeiro componente da prática reflexiva, ele corre o risco de, com o decorrer do tempo, adotar uma prática rotineira e repetitiva, sem refletir criticamente sobre suas ações (cf. Ifa 2006:13).

A reflexão-na-ação processa-se no decorrer da ação e não se vale sempre de palavras. No ensino, ocorre, por exemplo, quando se interrompe a ação para se dar conta de perguntas ou atitudes inesperadas do aluno. Corresponde, portanto, a uma investigação efêmera, que emerge e desaparece rapidamente, dando lugar a outro novo evento, mas deixando em seu rastro uma visão talvez mais clara da situação. Esse processo pode dar origem a experimentos e novas reflexões que tendem a modificar nossas ações. De acordo com Schön (2000:34):

Na reflexão-na-ação, o repensar de algumas partes de nosso conhecer-na-ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos – na situação em questão e talvez em outras que possamos considerar semelhantes a ela.

Na conversa reflexiva com a situação, o profissional, segundo Schön (1992:132), reflete conscientemente sobre uma determinada situação e sobre as formas como pensa e age nessa situação. A conversa reflexiva com a situação apresenta características semelhantes às da reflexão sobre a reflexão-na-ação. Ao realizar a conversa reflexiva com a situação, o profissional também assume um olhar retrospectivo sobre a ação que realizou e sobre a reflexão que aconteceu durante o desenvolvimento dessa ação, o que também ocorre na reflexão sobre a reflexão-na-ação.

A conversa reflexiva com a situação, por sua vez, dá margem a uma descoberta, a um projeto ou *design* ou a formas híbridas que combinem descobertas e projetos. Segundo Schön (1992:134), a conversa reflexiva com a situação contribui para transformar o processo de ensino-aprendizagem em um processo de colaboração, em um diálogo no qual professores e alunos assumem o papel de *designers*, investigam o material disponível, planejam o esquema da situação e propõem possíveis soluções. Em resumo, a conversa reflexiva com a situação permite que professores e alunos busquem a compreensão do que ocorre, reflitam sobre suas perspectivas e procurem comunicá-las.

Schön (1992:134) afirma que ocorre ensino reflexivo nesse processo em que professores e alunos se engajam na conversa reflexiva com a situação, prontificando-se a ouvir um ao outro e a buscar soluções para os problemas encontrados. Nas palavras do autor:

In reflective teaching, as I mean it here, teacher and student engage in a reflective conversation with the situation, which takes the form of communicative design inquiry. They inquire into the materials, the situation, the problem at hand. From the materials and from one another they sometimes get back-talk that makes them rethink their understanding of what is going on. They reflect on their own and one another's ways of seeing these things and strive – at best, through reciprocal reflection-in-action – to communicate about them. (Schön 1992:134)

Por considerar esse construto teórico de Schön (1973, 1983, 1987, 1992, 2000) extremamente válidos para a formação de professores reflexivos, acredito ser importante trazer esses conceitos para os cursos de Letras. É desejável que os alunos-professores estejam formando essa consciência de profissionais reflexivos a partir do curso de graduação. Com

esse intento, penso que durante debates e sessões reflexivas, os alunos-professores e o professor responsável poderiam analisar juntos planos de aula, livros didáticos, materiais de apoio e outros materiais que fazem parte da sua prática diária. Também, sempre que possível, é proveitoso que os alunos-professores, ao participarem de projetos em que ministrem aulas, reflitam sobre esses momentos, discutindo-os e analisando-os com colegas e/ou professores, para (re)construírem novas idéias e direcionamentos. Dessa forma, desde a graduação, esses futuros professores estariam desenvolvendo seu potencial reflexivo, adquirindo o hábito de estarem sempre pensando sobre sua prática e sobre como utilizarem essas reflexões para guiar suas decisões futuras.

Nas universidades, tratando da formação de professores pré-serviço, é possível propiciar momentos em que ocorra reflexão sobre a reflexão na ação. Durante as aulas de Prática de Ensino, podemos promover momentos que ajudem o futuro profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de autoconhecimento e de aprendizagem. Assim, esse futuro professor olhará retrospectivamente para a ação e refletirá sobre o momento da reflexão na ação, isso é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou e quais significados podem ser atribuídos a esse momento (Schön, 1992:133). Essa reflexão retrospectiva é orientada para a ação futura, uma reflexão pró-ativa, que pode acontecer ao revisitarmos os contextos desses momentos, considerando seus aspectos políticos, sociais, culturais e pessoais, possibilitando a compreensão de novos problemas, a descoberta de soluções e a orientação de ações futuras. Day (1999:139) compreende este tipo de reflexão como algo que está,

freqüentemente, acompanhado de um desejo de justiça social, emancipação ou melhoramento. Conforme este autor, o profissionalismo implica a presença dos diferentes tipos de reflexão.

Considero que o processo reflexivo é caracterizado por um vaivém permanente entre o que está acontecendo e a análise que procura dar significado a essas experiências vividas. Através de sua prática, ocorre um ganho na compreensão e esta nova compreensão pode fazer surgir uma nova visão sobre o que significa ser professor. Desta forma, o talento (artistry) do professor vai se desenvolvendo, durante o debate sobre sua prática com outros colegas e professores orientadores.

Quando participam de projetos em que a aprendizagem de língua estrangeira é desenvolvida, refletindo na ação e sobre a ação, os futuros-professores se envolvem em um processo investigativo, no qual não estão somente compreendendo melhor a si mesmos como professores, mas também estão procurando aperfeiçoar o seu ensino. Para Stenhouse (1975: p. 144) o profissionalismo do professor investigador envolve:

- O empenho para o questionamento sistemático do próprio ensino como uma base para o desenvolvimento;
- O empenho e as competências para estudar o seu próprio ensino;
- A preocupação para questionar e testar teoria na prática fazendo uso dessas competências;
- A disponibilidade para permitir a outros professores observar o seu trabalho – diretamente ou através de dados e discuti-los numa base de honestidade.

Esta perspectiva pressupõe que ensinar é mais do que uma arte, ou um talento. É uma procura constante com o objetivo de criar condições para que aconteçam aprendizagens.

Acredito então que, em nossos cursos de Letras, precisamos de uma formação de professores de línguas que esteja baseada na reflexão crítica e investigativa. Desta forma, espero que despertemos em nossos alunos, futuros professores, o desejo de estarem sempre refletindo sobre suas ações e seus desdobramentos, procurando novos rumos, se assim o decidirem, sempre dialogando com as pessoas que participarem dessas ações, principalmente com seus alunos.

Várias pesquisas sobre a formação dos professores e suas práticas docentes observam o papel essencial da reflexão crítica para o desenvolvimento profissional. Zeichner (1993), que analisa os processos de pesquisa educacional e cujas pesquisas observam investigações realizadas pelos próprios professores, considera, assim como Argyris e Schön (1974), que o agir do professor na sala de aula é permeado pelas suas teorias pessoais. Zeichner (1993:17) argumenta que a reflexão constitui uma dimensão do trabalho do professor que, para ser compreendida, precisa integrar as condições de produção desse trabalho. As escolhas feitas pelos professores têm implicações nas oportunidades que são proporcionadas a seus alunos e, neste sentido, na própria justiça social. Assim sendo, um professor que não reflete sobre o que está acontecendo, age somente rotineiramente, aceitando o que acontece como algo imutável. Esse professor, no máximo, busca soluções que outros já encontraram. Essas soluções encontradas por outros professores para outras situações, que

tentam ser generalizadas, são chamadas de técnicas. Para Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 356), nesta perspectiva, “o professor é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação”. Sua atuação é também chamada de racionalidade técnica ou instrumental, sendo sua atividade dirigida à solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Na perspectiva técnica não é alcançada a dimensão política sobre os problemas humanos, restringindo-se a uma competência profissional que responda a modelos de ensino e aprendizagem.

O professor técnico não enfrenta os movimentos sociais em seus fenômenos de complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores. Estes limites de sua atuação o isentam da resolução de problemas práticos, buscando nos modelos teóricos respostas aplicadas e generalizadas.

O professor reflexivo é, então, para Zeichner (1993), alguém que busca o equilíbrio entre a ação e o pensamento, e uma nova prática implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, suas crenças, imagens e valores. Neste sentido, Zeichner e Liston (1996:6) consideram que há aspectos constituintes das práticas do professor reflexivo crítico, tais como analisar e enfrentar os dilemas que se colocam na sua atividade, assumir os seus valores, estar atento aos contextos culturais e institucionais, envolver-se na mudança e tornar-se agente do seu próprio desenvolvimento profissional. Também, posso afirmar que o ensino reflexivo crítico requer uma permanente auto-análise por parte do professor, o que demanda abertura de espírito, análise e consciência social. Por exemplo, nos cursos

de formação de professores, os alunos-professores poderiam se reunir para discutir o que está acontecendo nos projetos de aprendizagem de línguas dos quais participam. Eles poderiam analisar as ações desenvolvidas durante esses projetos, os interesses e expectativas dos alunos que participam dos projetos, e o papel que esses alunos-professores têm na formação social, pessoal e acadêmica de seus alunos. Esse processo investigativo desenvolvido pelos alunos-professores, individualmente e em grupos, poderia levá-los à ação reflexivo-crítica. Essa ação reflexivo-crítica conferiria poder emancipatório aos professores-alunos e estaria intimamente associada ao contexto social e cultural em que se inserisse.

A necessidade de que os professores desenvolvam sua autonomia e compreendam a importância de analisar as situações educacionais dentro dos contextos em que acontecem também é defendida pela pesquisadora portuguesa, Isabel Alarcão (2002). Em uma entrevista, ela afirmou que:

Professor reflexivo é aquele que pensa no que faz, que é comprometido com a profissão e se sente autônomo, capaz de tomar decisões e ter opiniões. Ele é, sobretudo, uma pessoa que atende aos contextos em que trabalha, os interpreta e adapta a própria atuação a eles. Os contextos educacionais são extremamente complexos e não há um igual a outro. Eu posso ser obrigado a, numa mesma escola e até numa mesma turma, utilizar práticas diferentes de acordo com o grupo. Portanto, se eu não tiver capacidade de analisar, vou me tornar um tecnocrata.

Nessa entrevista, a pesquisadora comenta sobre o papel das instituições formadoras de professores, ao responder sobre a possibilidade de alguém se tornar reflexivo individualmente: “Quem está em formação precisa de alguém que o ajude. Como? Levando-o a responder perguntas que, a princípio, ele não é capaz de se fazer. Ao aprofundar o nível das questões, ele aprofunda o próprio pensamento” (2002). Assim, ainda nos

cursos de licenciatura, é importante proporcionarmos momentos para que esse espírito reflexivo seja desenvolvido.

Acredito que não é suficiente termos uma formação docente baseada na prática e na experiência que meramente reproduzem técnicas e respostas descobertas por outros profissionais. Precisamos de uma formação de professores que esteja baseada na prática docente reflexiva crítica e investigativa, almejando uma reformulação constante da identidade do professor e dos seus saberes. Os alunos-professores, ao questionarem seus saberes, em busca de seu papel dentro do processo de ensino-aprendizagem de línguas, compreendem que esse papel é relativo, pois depende sempre do contexto social e cultural em que o professor e os alunos estão inseridos. Ao realizarem esse questionamento, eles reconsideram seus papéis e ações, analisando-os e refletindo sobre eles constantemente, numa busca ininterrupta da resignificação dos saberes e, por conseguinte, da sua identidade como professor. Conforme Pimenta:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários para a compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (1999, p. 18).

Nesta pesquisa, para analisar o fenômeno da formação de professores em um curso de Letras Inglês, busquei então utilizar estes

conceitos teóricos de formação reflexiva crítica para fundamentar a minha interpretação desse fenômeno.

Como os alunos participantes desta pesquisa estudaram em um curso cujo currículo foi recentemente reformulado, também considere necessário apresentar conceitos sobre currículo. Acredito que essa reformulação curricular também se relaciona com a formação de professores de língua inglesa que eles experimentaram neste curso de Letras Inglês.

Almejo criar oportunidades para que professores formadores e alunos de cursos de Letras reflitam criticamente sobre o que o currículo ou a reformulação curricular, se for considerada necessária, poderia representar para sua formação como professores de línguas.

2.2 Currículo

O processo de formação de professores de língua estrangeira tem sido objeto de várias pesquisas acadêmicas nos últimos anos, por exemplo, Mello (2005), Soares (2006), Passoni (2004), Kayano (2005), Claus (2005). Tais pesquisas propõem-se a analisar, entre outros pontos, histórias de formação de professores, metodologias, desenvolvimentos de habilidades e competências e outros aspectos do ensino-aprendizagem da língua-alvo nos cursos de Letras e suas implicações no processo de formação do professor em pré-serviço e em serviço.

Vários lingüistas aplicados que se dedicam a pesquisas na área de ensino de línguas, com ênfase na formação de professores de língua estrangeira, como Celani (2000), Magalhães (1994), Lessa (2003), Freire e

Lessa (2003), Barbara e Ramos (2003), Leffa (2001), Paiva (2005), Almeida Filho (1999, 1992), Silva (2000), Barcelos (1995), Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Abrahão (1996) e Cardoso (2003), têm insistido na necessidade de aperfeiçoamento dessa formação para se chegar a um processo competente de ensino-aprendizagem da língua-alvo. Há pesquisadores, tais como Paiva (2003) e Mello (2005), que acreditam que esse aperfeiçoamento precisa começar na transformação do currículo e da prática observados nos cursos de Letras. Essa visão não é recente. Barcelos (1995:174), por exemplo, afirmou: “Como o principal lugar destinado à formação de professores de inglês, os cursos de Letras deveriam passar por uma reformulação de currículo”.

Considero que a mudança curricular também seja necessária, mas penso que não é por si só suficiente para resolver os problemas encontrados no processo de formação de professores. A reformulação de currículo pode se tornar um impulso causador de mudanças no processo de formação de professores se os envolvidos mais diretamente com esse processo, professores formadores e alunos dos cursos de Letras, se envolverem e participarem ativamente da formação de professores de línguas.

Espera-se que as instituições de ensino superior, professores universitários, alunos e sociedade em geral possam realmente assumir um papel mais amplo dentro da sociedade à qual pertencem. Há vários estudos que enfatizam a lacuna que afasta as instituições acadêmicas das ações da prática profissional e da realidade da vida cotidiana (Giroux, 1988; Sacristán, 2000; Giroux & McLaren, 1994; Freire, 1996 e Giroux & Giroux, 2004).

Para iniciar minhas considerações sobre reformulação curricular, considero interessante observarmos algumas definições de currículo. Sacristán (2000:13) comenta que, em relação à língua espanhola:

O currículo é um conceito de uso relativamente recente entre nós, se considerarmos a significação que tem em outros contextos culturais e pedagógicos nos quais conta com uma maior tradição. O seu uso não é normal em nossa linguagem comum, e nem o *Diccionario de la lengua española*, da *Real Academia Española*, nem o *Diccionario de usos del español*, de María Moliner, adotam-no em sua acepção pedagógica.

Esta afirmação parece ser verdadeira também em relação à nossa língua portuguesa. Foram consultados três dicionários para analisarmos suas definições. No *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001), de Antônio Houaiss e Mauro de Salles Villar, o verbete “currículo”, em sua primeira inserção, apresenta as seguintes definições: “1. ato de correr, corrida, curso 2. pequeno atalho, desvio em um caminho 3. B programação total ou parcial de um curso ou de matéria a ser examinada (*no primeiro dia, os professores apresentaram os c. dos cursos de matemática e física*) 4. *ant. m.q. CORRICOCHÉ – ETIM. Lat. Curriculum, i, ‘corriola, carreira, lugar onde se corre, campo, liça, hipódromo, picadeiro’ do v. lat. Currere ‘correr’; ver corr.” No *Novo Dicionário da Língua Portuguesa* (1988), de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, o verbete ‘currículo’ (do lat. *Curriculu*) é definido como “1. Ato de correr. 2. Atalho, corte. 3. *Bras.* Parte de um curso literário. 4. *Bras. P. ext.* As matérias constantes de um curso.” As definições do *Grande Dicionário Larousse Cultural da Língua Portuguesa* (1988) muito se assemelham às do *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, “(Do lat. *Curriculum*, corrida, carreira; lugar onde se corre.) 1. Aportuguesamento da*

expr. Lat . *curriculum vitae*. 2. Curso. 3. Parte de um curso literário. 4. *Bras.* As matérias que constam de um curso”. Ou seja, nenhum dos dicionários acima citados considera a amplitude e a relevância do currículo para a educação. Como a reformulação curricular foi um dos elementos-chave para o início desta pesquisa, percebi que deveria procurar definições mais especializadas deste termo.

Nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, propostas pelo MEC em 2001, podemos encontrar uma definição de currículo que não se restringe a questões etimológicas e que considera a abrangência e complexidade que envolvem esta questão:

Portanto, é necessário que se amplie o conceito de **currículo**, que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar. Assim, define-se **currículo** como *todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso*. Essa definição introduz o conceito de **atividade acadêmica curricular** – *aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias a sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador*, conceito que não exclui as disciplinas convencionais¹⁴. (grifos no original)

O conceito de currículo encontrado no texto legal não considera somente os conteúdos a serem ensinados, mas também busca caminhos que ajudem os estudantes a se desenvolverem, observando que a aquisição do saber é feita de forma articulada. Outro aspecto interessante no trecho das Diretrizes é a definição de currículo como “todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso”. Com o cumprimento das

¹⁴ <http://www.mec.gov.br/cne/diretrizes.shtm#Letras>

Diretrizes, o curso de Letras passaria então a ser um local em que os alunos pudessem ter acesso a diferentes atividades, como, por exemplo, apresentações teatrais e musicais, exposições, saraus e outras, não se restringindo às aulas ministradas pelos professores.

Esse aspecto é enfatizado pelo termo “atividade acadêmica curricular”, pois o documento deixa claro que esses momentos propiciariam a aquisição de competências e habilidades necessárias para a formação dos alunos do curso de Letras. Inclusive, o texto legal afirma que a atividade acadêmica curricular deve ser avaliada “interna e externamente como processo contínuo e transformador”. O documento ressalta a importância das atividades, considerando a necessidade de que as mesmas sejam levadas em conta no processo de avaliação dos alunos.

Essa intenção de considerar a formação no curso de Letras de uma forma mais ampla, menos conteudística, relacionando-a a outros saberes e acontecimentos e, principalmente, considerando as necessidades dos graduandos desse curso, faz-me lembrar o que Freire (1970:38) afirma:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens “como corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Esta é a minha visão de currículo, uma proposta libertadora, que considere todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem e que

promova oportunidades para problematização, reflexão e conscientização de toda a sociedade.

Considerando esta visão e refletindo sobre currículo, a partir da visão dos autores pesquisados, almejo relacionar esse construto teórico à formação de professores de línguas. Como alicerce para esses questionamentos, refiro-me à formação de professores línguas críticos e reflexivos que é defendida nesta pesquisa, a qual também está de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional de 1996. Este documento explicita uma visão de educação voltada para o desenvolvimento da consciência crítica para o exercício da cidadania, valorizando cultura, experiências e sensibilização social.

Acredito que estamos em um momento propício para estes questionamentos, pois os currículos dos cursos de licenciatura em Letras e de ensino de língua estrangeira também estão em processo de análise e reformulação. Neste processo de reformulação, as instituições de ensino superior têm oportunidades para refletir sobre o currículo, de uma forma mais ampla, tanto em relação ao *que* deve ser ensinado e *por que* isso deve ser ensinado, como *de que forma* organizar, construir e, acima de tudo, avaliar o currículo e o ensino, conforme Beyer & Apple (1998:3). Não acredito que estes autores tenham como objetivo conceituar o currículo como algo prescritivo e imposto, mas, sim, deixar claro que os responsáveis por reformularem ou construírem um currículo precisariam refletir sobre estes pontos e sobre o que suas reformulações trarão de benefício e oportunidade de desenvolvimento aos alunos, professores e sociedade em geral.

Beyer & Apple (1998:5,6) reconhecem que, quando refletimos sobre currículo, há vários aspectos a serem considerados durante a elaboração do mesmo. Eles indicam os seguintes itens a serem considerados, apesar de ressaltarem que eles podem somente oferecer um vislumbre das questões complexas que mereceriam uma maior reflexão antes da tomada de decisões sobre currículo:

1. *Epistemological*. What should count as knowledge? As knowing? Should we take a behavioral position and one that divides knowledge and knowing into cognitive, affective, and psycho-motor areas, or do we need a less reductive and more integrated picture of knowledge and the mind, one that stresses knowledge as process?
2. *Political*. Who shall control the selection and distribution of knowledge? Through what institutions?
3. *Economic*. How is the control of knowledge linked to the existing and unequal distribution of power, goods, and services in society?
4. *Ideological*. What knowledge is of most worth? Whose knowledge is it?
5. *Technical*. How shall curricular knowledge be made accessible to students?
6. *Aesthetic*. How do we link the curriculum knowledge to the biography and personal meanings of the student? How do we act "artfully" as curriculum designers and teachers in doing this?
7. *Ethical*. How shall we treat others responsibly and justly in education? What ideas of moral conduct and community serve as the underpinning of the ways students and teachers are treated?
8. *Historical*. What traditions in the field already exist to help us answer these questions? What other resources do we need to go further?

As pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem poderiam então considerar essas questões constantemente, avaliando esses conceitos de conhecimento, empoderamento e educação em relação ao currículo do curso em que estudam ou lecionam . Em relação aos cursos de formação de professores, acredito que esses pontos são ainda mais relevantes, pois sabemos que os professores, alunos, dirigentes e

coordenadores são, ou deveriam ser, as pessoas que desenvolvem, projetam e implementam o currículo em nossa sociedade, principalmente nas escolas públicas; portanto, as questões referentes a currículo precisam ser discutidas detalhadamente também no meio acadêmico, que forma esses profissionais.

Outro aspecto a ser considerado, também citado por Beyer & Apple (1998: 7), é que:

... at each step of the way any social program – be it in the economy, in education, or elsewhere – will be judged against the likelihood that it will result in linking equity, sharing, personal dignity, security, freedom, and caring.

Assim, é interessante que as instituições de ensino superior, que são o foco desta pesquisa, possam assegurar-se de que o curso que seguem, aquilo que pesquisam e analisam, dignificará a vida humana, reconhecerá os aspectos criativos e lúdicos das pessoas (Cf. Beyer & Apple, 1998:7), e de que eles considerarão as outras pessoas não como objetos mas como sujeitos co-responsáveis envolvidos no processo de deliberar democraticamente sobre os fins e os meios de todas essas instituições.

No caso da reformulação dos currículos e práticas de ensino dos cursos de Letras, penso ser essencial que todo o trabalho envolvido nesta empreitada seja feito de forma colaborativa com professores universitários e professores em serviço, administradores, membros da comunidade e estudantes. Enfim, todas as pessoas que influenciam ou são influenciadas de alguma forma pelo processo de formação de professores e por seus desdobramentos. As instituições poderiam disponibilizar espaços em que houvesse debates sobre seus currículos com essas pessoas, ou pelo menos

com representantes de cada grupo, a fim de que todos tivessem oportunidade para expressar seus pontos de vista e participarem ativamente no processo de construção ou de reformulação curricular. Acredito que assim os currículos e as práticas de ensino poderiam tentar atender melhor aos anseios da comunidade em que as instituições estão inseridas.

Ao considerarmos a reforma curricular, como já dissemos anteriormente, há muitos fatores a serem ponderados. São várias as esferas da sociedade que são afetadas e afetam esse processo. Isso implica várias questões de influência, empoderamento, políticas, etc. Como afirmam Beyer & Apple, (1998:31,32):

In any society, whether Aristotle's or ours, there can be no unanimity of opinion at any given time on what is most worthwhile in the culture. ... The curriculum, after all, is a selection of elements from the culture that reflects to some extent the diversity that exists within the culture. ... What emerges as a dominant strain in the curriculum is not a function of the force of a particular proposal alone but the due interaction of curriculum ideas and sympathetic or antagonistic social conditions.

Considero que essa observação reitera a importância de haver a participação das diferentes esferas da sociedade na elaboração curricular.

Beyer & Apple (1998) também apontam para a necessidade dos envolvidos nas questões curriculares refletirem criticamente sobre suas ações e seus possíveis desdobramentos, além da importância de pensarem sobre o impacto das questões curriculares no processo de formação de professores. Isso é ilustrado no seguinte trecho:

As educators, we need to be critically (and perhaps painfully) aware of what we say we do, what we actually do, and the political and ethical contexts in which we do it. Public education is fundamentally a **normative** enterprise out of

which flow major implications for what schools are for, how curriculum is conceptualized and practiced, what constitutes a profession of teaching, how the preparation of educators is conceptualized and practiced. (Beyer & Apple, 1998:68) (grifo no original)

Infelizmente, porém, em algumas instituições de ensino, o planejamento curricular fica restrito a alguns profissionais (chamados por Beyer & Apple, 1998, de *técnicos*). Nesses estabelecimentos de ensino, parece existir uma crença de que a decisão sobre questões como conteúdos e métodos instrucionais deve ser tomada exclusivamente por esses especialistas. Acredita-se que esses técnicos têm a responsabilidade de não permitir que valores pessoais nebulizem a objetividade de seu trabalho e devem tentar manter sua tarefa livre de qualquer subjetividade.

Beyer & Apple (1998) mencionam três modelos de planejamento curricular: tecnicistas, orientados para a produção e lineares. Os *modelos tecnicistas* são assim denominados pelo fato de aqueles que os adotam considerarem que as decisões educacionais devem ser tomadas de forma objetiva e, primariamente, por pessoas com conhecimento especializado. Os *modelos orientados para produção* ocorrem quando as pessoas envolvidas vêem a escolaridade como um processo cujo propósito principal é produzir aprendizagem; e no qual a lógica para a tomada de decisões educacionais é baseada em um raciocínio de meios e fins. Os *modelos de produção técnica linear* são aqueles em que é exigido que a determinação dos fins aconteça antes de se decidir sobre os meios. Esses modelos fundamentam-se na teoria presente no trabalho de Tyler (1949), que influenciou outros autores de livros sobre planejamento curricular, tais como Posner e Rudnitsky (1996), e Barnes (1982). Esses autores apresentam modelos de

planejamento curricular, considerando o mesmo como uma questão técnica, indicando passos a serem seguidos para que esse planejamento se efetive. Essa visão, apesar de ser contrária à proposta que se pretende neste trabalho, ainda é encontrada em instituições que definem previamente seus currículos, não permitindo que os professores e alunos participem da sua elaboração.

Para Beyer & Apple (1998), a teoria sobre planejamento curricular proposta por Tyler (1949) tem sido interpretada por muitos educadores como um procedimento a seguir para executar o planejamento curricular. De acordo com Tyler (1949), quatro perguntas precisam ser respondidas para fazer um planejamento curricular. Essas perguntas são as seguintes: 1) quais propósitos educacionais a escola deseja alcançar? 2) quais experiências educacionais devem ser proporcionadas para atingir os propósitos levantados? 3) como organizar essas experiências educacionais eficientemente? 4) como avaliar se os propósitos educacionais estão sendo atingidos? Assim, é possível afirmar que, para Tyler (1949), o planejamento curricular é uma questão técnica, em que devem ser decididos aspectos como método instrucional ou conteúdo, e que essas questões são melhor entendidas por especialistas técnicos.

De acordo com Beyer & Apple (1998:82), essa visão de planejamento curricular assume uma perspectiva de *produção técnica*. Para os autores, as perspectivas são *técnicas* quando as pessoas consideram que as decisões educacionais devem ser tomadas objetivamente por especialistas com conhecimento técnico sobre a área educacional; e elas são *orientadas para a produção* se as pessoas acreditam que a escolarização é um processo

cujo propósito principal é produzir conhecimento. De acordo com Beyer e Apple (1998), um dos pontos negativos do modelo de Tyler (1949) é o fato de não descrever o que os projetistas curriculares realmente fazem ao planejar um currículo. Os autores sugerem que talvez uma abordagem mais prática de planejamento curricular possa surgir de uma investigação empírica de projetos de desenvolvimento curriculares, principalmente estudos de projetos notadamente bem-sucedidos.

Taba (1962) elaborou um modelo de planejamento curricular, usando o modelo elaborado por Tyler (1949) como ponto de partida. Assim como Tyler (1949), Taba (1962) defende que o planejamento curricular é uma questão muito mais técnica ou científica do que política. Taba (1962: 12) enfatiza sua preocupação com a aprendizagem dos alunos: “os currículos são projetados para que os alunos possam aprender”. Este é um ponto positivo em sua abordagem teórica, porém também são determinados passos a serem seguidos para se realizar o planejamento curricular, aparecendo então um forte teor tecnicista. Taba (1962:12), de forma prescritiva, determina sete passos que devem ser seguidos ordenadamente para realizar o planejamento curricular. Esses passos são os seguintes: 1) Diagnóstico de necessidades; 2) Formulação de objetivos; 3) Seleção de conteúdo; 4) Organização de conteúdo; 5) Seleção de experiências de aprendizagem; 6) Organização de experiências de aprendizagem; e 7) Determinação do que deve ser avaliado e formas e meios para fazê-lo.

Schwab (1973), assim como Tyler e Taba, acredita que o procedimento de planejamento deve ser pré-ordenado, focalizando os objetivos a serem alcançados. Para caracterizar o planejamento mais

apropriadamente, ele disponibiliza o conceito de *deliberação*. Para Schwab (1973:26):

Deliberation is complex and arduous. It treats both ends and means and must treat them as mutually determining one another. It must try to identify, with respect to both, what facts may be relevant. It must try to ascertain the relevant facts in the concrete case. It must try to identify the desiderata in the case. It must generate alternative solutions. It must make every effort to trace the branching pathways of consequences which may flow from each alternative and affect desiderata. It must then weigh alternatives and their costs and consequences against one another, and choose, not the *right* alternative, for there is no such thing, but the *best* one. (grifos no original)

Esse conceito de deliberação é a peça central de sua linguagem prática para o desenvolvimento de currículos. Percebe-se no trecho selecionado que o autor também estava mais preocupado com questões técnicas, buscando orientar os responsáveis pelo planejamento curricular como realizar sua atividade, do que com aspectos políticos e sociais que envolvem essas ações.

Para Schwab (1973), é melhor utilizar essa linguagem prática do que as abordagens baseadas em uma única teoria, tais como o currículo científico baseado na teoria piagetiana. O autor afirma que para corrigir as deficiências do planejamento curricular baseado em uma única teoria é necessária uma abordagem eclética. Cada teoria oferece certas características do fenômeno em foco, auxiliando quem está planejando o currículo a compreender melhor aquele aspecto da situação. Por exemplo, a teoria piagetiana ajuda quem está planejando a entender o desenvolvimento cognitivo do estudante. Projetistas de currículo praticantes das “artes

ecléticas” podem não somente usar as teorias para visualizar os fenômenos, mas também saber quais aspectos dos fenômenos são obscurecidos ou ficam menos claros em cada teoria. Schwab (1973) exemplifica essa questão mencionando que a teoria piagetiana dificulta a visão da psicologia social e da sociologia das salas de aula. O autor também afirma que as artes ecléticas oferecem a oportunidade de planejar o currículo utilizando várias teorias em combinação sem pagar o preço total de sua incompletude e parcialidade.

A fim de se evitar a “visão de túnel”¹⁵ que Schwab (1973) acredita ser facilmente associada a teorias formuladas, o autor recomenda não somente um método deliberativo para realizar o planejamento curricular, mas também sugere quais deveriam ser os participantes desse processo. De acordo com o autor, pelo menos um representante de cada um dos quatro pilares da educação devem ser incluídos. Para este autor, esses quatro pilares são o aprendiz, o professor, o componente curricular e os meios. Além da representação desses quatro pilares, uma quinta perspectiva, a do especialista curricular (praticante das artes ecléticas e práticas), deve estar presente. Tanto Schwab quanto Tyler defendem, de certa forma, que o planejamento curricular é uma questão técnica que requer os conhecimentos de especialistas. Os representantes de cada um dos quatro pilares devem ser profissionais especializados em cada uma das áreas dos pilares. Por exemplo, para Schwab, o representante dos aprendentes deve ser um psicólogo, e não um estudante. Além disso, para o autor, o

¹⁵ Conforme Moran (1997), a visão de túnel, em termos médicos, é a habilidade de visão somente em linha reta, após o estreitamento do campo visual e a perda da visão periférica. Essa condição é associada com doenças oculares, tais como glaucoma ou retinite pigmentosa. Em pesquisas, a visão de túnel pode nos amarrar às ideologias ultrapassadas.

especialista em planejamento curricular deve ser alguém qualificado nas artes da prática e do ecletismo (como definidas por Schwab¹⁶).

Outro modelo de planejamento curricular, citado por Beyer & Apple (1998), é o naturalista proposto, por Walker (1971), o qual baseia-se na premissa de projetos de desenvolvimento curricular. Esse modelo consiste de três elementos: a *plataforma* curricular, seu *projeto* e a *deliberação* associada ao mesmo. De acordo com esse autor, a *plataforma* é o sistema de crenças e valores que o projetista do currículo traz para seu ofício e que guia o desenvolvimento do currículo. A palavra *plataforma* é utilizada para sugerir tanto uma plataforma política, como algo sobre o qual se permanece. (Cf. Walker, 1971:52)

The *platform* is the system of beliefs and values that the curriculum developer brings to his task and... guides the development of the curriculum. ... The word *platform* is meant to suggest both a political platform and something to stand on. Platforms consist of “conceptions”, “theories”, and “aims”. Beliefs about what is learnable and teachable (such as “creativity can be taught”) and, more generally, about what is possible, are conceptions. Beliefs about what is true are theories; for example, a belief that “motivation to learn is primarily based on the individual’s history of successes and failures.” Beliefs about “what is educationally desirable” are “aims”; for example, “we should teach children to learn how to learn. (Walker, 1971:52)

Conforme Walker (1971), além desses três tipos de plataformas cuidadosamente conceitualizadas e explícitas, dois outros são significantes: imagens de bom ensino, de bons exemplos, e de bons procedimentos a

¹⁶ Schwab (1973) afirma que, para sanar as deficiências da teoria como base para o planejamento, as teorias sobre planejamento curricular precisam ser mediadas e combinadas pelas artes ecléticas, a fim de que possam ser mais adequadas para lidar com seres humanos reais. Para Schwab, o que constitui a essência da prática é a ação e a reação ao nível de casos concretos, experimentar a ação e suas conseqüências.

serem seguidos, embora não explícitos, freqüentemente influenciam as decisões curriculares. Por exemplo, obras literárias, problemas físicos, e técnicas pedagógicas freqüentemente fundamentam escolhas curriculares.

Walker, como Schwab, diferentemente de Tyler e Taba, prefere ver o currículo não como um objeto ou como materiais, mas como os eventos que tornam possível o uso de materiais, tal como um projeto curricular. Assim, pode ser dito que um projeto curricular pode ser especificado como “as séries de decisões que o produzem ... as escolhas que fazem parte de sua criação” (Walker & Soltis, 1986:53). Essa definição de currículo parece ser mais pertinente ao considerarmos os cursos de formação de professores, pois sabemos que, durante o curso, ao refletirmos e conhecermos mais os alunos e o contexto em que estão inseridos, reformulamos o projeto curricular; ou seja, o recriamos, ainda que ocultamente (posteriormente, citaremos e analisaremos o conceito de currículo oculto).

O processo em que as decisões do projeto são tomadas é a *deliberação*, um conceito apresentado por Schwab (1973). Para Walker (1971:54), a deliberação consiste em “formular pontos de decisão, sugerir escolhas alternativas nesses pontos decisivos, considerando argumentos favoráveis e contrários, e, finalmente, escolhendo a alternativa mais favorável...” As alternativas são comparadas em termos de sua consistência com a plataforma curricular e, quando necessário, recursos adicionais de informações (ou dados) são buscados.

Conforme Walker (1971:57-58), quando os projetistas tomam decisões difíceis a partir de contradições encontradas na plataforma, eles podem preservar e acumular esses “precedentes” para situações

posteriores, semelhantemente à forma como as cortes usam decisões anteriores como bases para decisões presentes, simplesmente citando seus precedentes. Walker (1971:58) se refere ao “corpo de precedentes desenvolvidos da plataforma” como política. Ele, portanto, distingue os princípios aceitos do início (i.e. plataforma) daqueles que evoluem da aplicação da plataforma para projetar decisões.

Mello (2005), a partir dos conceitos de Freire (1970), Silva (2001), Jackson (1968), Apple (1990) e Wenger (1998), faz algumas considerações sobre currículo que considero extremamente importantes para refletirmos sobre as implicações da reformulação curricular do curso de Letras. Mello (2005), também considerando o currículo do curso de Letras, analisa conceitos de currículo oficial ou explícito, currículo oculto, currículo pragmático, currículo seleção, currículo integrado, currículo programático, e currículo como espaço e local de conhecimento.

Segundo a resenha de Mello (2005: 21), currículo oficial é aquele cujo conteúdo fica expresso na instituição escolar e envolve normas, valores, além das disciplinas que compõem o conhecimento técnico. Nos cursos de Letras esse currículo está normalmente exposto na matriz curricular ou no Projeto Político Pedagógico dos cursos. Juntamente com o oficial, haveria um outro tipo de currículo denominado oculto, que segundo Jackson (1968, *apud* Mello 2005:21) é constituído pela utilização do elogio e do poder, as relações que se estabelecem no ambiente escolar entre professores e alunos, que se combinam para dar um sabor distinto à vida de sala de aula coletivamente formando um currículo oculto, que cada estudante (e cada professor) deve dominar se quiser se dar bem na escola.

Conforme Apple (1990:84), currículo oculto são os aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais, relevantes. Com o currículo oculto se aprendem atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem o alinhamento (Wenger, 1998) dos alunos às estruturas e às pautas de funcionamento desejáveis na sociedade. Mello (2005:22) comenta que Apple (1990) deixa implícita a noção de que essa ocultação do currículo é feita por alguns agentes que têm consciência desse ato e se servem dele para manipulação do outro e isenção de suas responsabilidades.

De acordo com Mello (2005:22), as duas concepções de currículo (oficial e oculto) estão contidas na visão tradicional considerada também como currículo tipo coleção, conforme Bernstein (1984), em que as áreas e campos de conhecimento são mantidos fortemente isolados, separados. Mello (2005:22) contrapõe o que Freire (1970:47) chama de currículo programático à visão de currículo tradicional, esclarecendo que o currículo programático seria constituído por temas significativos ou temas geradores. Para Freire (1970:47,48), o currículo programático seria desenvolvido pelos educandos, com a mediação do educador. Mello ainda menciona o que Bernstein (1984:88) chama de currículo integrado, no qual as áreas de conhecimento são muito menos nítidas, muito menos marcadas do que no currículo coleção.

Mello (2005:22,23), por estar preocupada com as questões de poder que permeiam o currículo, comenta que se incomoda um pouco com as sugestões de Freire e Bernstein de que caberia ao professor a construção

do currículo, mesmo reconhecendo que segundo os dois autores essas decisões do professor seriam tomadas considerando os seus alunos, pois teme as diferentes interpretações que essa tomada de poder poderia suscitar.

Em minha visão de currículo, a reforma e o planejamento curriculares são ações a serem tomadas em conjunto, por professores, alunos, coordenadores, pais e outras pessoas que estejam envolvidas no processo educacional. Acredito que poderíamos tentar executar uma reformulação curricular dos cursos de Letras desenvolvida pelos que participam do processo de formação de professores de línguas: pesquisadores (desde que suas pesquisas estejam realmente relacionadas à prática de ensinar e aprender línguas), professores universitários, alunos (futuros professores) e representantes da sociedade que serão diretamente afetados por essa formação: membros da comunidade escolar e da comunidade em geral que necessitarão dos serviços prestados pelos profissionais do ensino de línguas formados pelas instituições de ensino superior. Sei que essa missão não é fácil, pois, para ser efetuada, seria necessário o engajamento e comprometimento de todos, mas penso que poderíamos tentar, ainda que com a participação de somente alguns dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Além disso, acredito que, ao perceberem que há espaço para sua participação na reformulação curricular, os alunos dos cursos de Letras que se envolverem nesse processo podem aprender muito e se tornar cidadãos críticos e reflexivos, buscando participar mais ativamente da sociedade como um todo.

Essa participação dos alunos e professores nas decisões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem aparece nas palavras de Freire (1996:145), ao descrever o desejo de aprender e ensinar dos professores e dos alunos:

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionalista. Exatamente assim é que vejo os professores e os alunos, seres com alma, sonhos, emoções e desejos, ávidos por ensinar e aprender.

Fernandes (2004:34) também defende que os cursos de formação de professores têm uma responsabilidade social:

Essa percepção e a conscientização por parte da escola e do educador de que o objetivo de um curso de licenciatura é formar cidadãos para agir não só nos contextos profissionais, mas também no mundo social, desenha uma possibilidade de resgate da credibilidade da escola.

Telles (1996) defende a tese de que o currículo de um curso de licenciatura deveria tratar os conteúdos formativos e culturais inseridos nos contextos da política, da cultura, da história e dos demais campos nos quais o ser humano está inserido e onde vai atuar como cidadão crítico e inovador. Desta forma, teríamos uma educação problematizadora (cf. Freire, 1970:40) em nossos cursos de formação de professores, enfatizando a reflexão crítica sobre situações concretas. Como Freire (1970:41) afirma ao contrastar esse método com o método bancário, poderíamos utilizar um método que analisasse problemas aos quais os professores de línguas estão expostos diariamente, o qual exigiria diálogo constante entre professor e alunos, sendo que esses se tornariam co-investigadores críticos. Acredito

que dessa maneira, poderia ser mais profícua nossa tentativa de aperfeiçoar a formação de profissionais do ensino-aprendizagem de línguas, mais conscientes e críticos, capazes de buscar condições cada vez melhores para exercerem a sua profissão.

Como mencionei anteriormente, neste capítulo, para interpretar o fenômeno da formação de professores em um curso de Letras Inglês, busquei concepções teóricas sobre formação reflexiva crítica de professores e currículo. No próximo capítulo descrevo a metodologia utilizada para descrever e interpretar o fenômeno em foco, considerando como os participantes desta pesquisa narraram suas experiências durante este curso de formação de professores de inglês.

CAPÍTULO 3

EXPLICITAÇÃO DO PROCESSO DE PESQUISA

“Wherever you want to go, you have no choice but to start from where you are.”
Karl Popper

Para compreender melhor a natureza do fenômeno da formação de professores de língua inglesa em um curso de Letras Inglês, primeiramente descrevo a linha metodológica utilizada para esta pesquisa e os procedimentos de interpretação dos dados. A seguir, exponho detalhadamente o contexto da ocorrência desse fenômeno: os participantes, o curso de Letras Inglês e a instituição que o promove, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados.

3.1 A Linha Metodológica

Por acreditar que, ao reconstruir as experiências de formação de professores de língua estrangeira de meus alunos, interpretando-as, poderei compreender melhor esse processo e assim tentar aperfeiçoar minha participação na formação inicial de professores e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem, utilizo procedimentos da fenomenologia hermenêutica, embasada na concepção apresentada por van Manen (1990). Conforme van Manen (1990), a fenomenologia tem como foco a descrição dos fenômenos da experiência humana e a hermenêutica busca a interpretação dessas experiências. Explicito a seguir as duas vertentes:

fenomenologia e hermenêutica, primeiro, distintamente e depois de forma associada.

No sentido etimológico, o termo fenomenologia provém das palavras gregas *phainomenon* e *logos*. Assim, o seu primeiro sentido é o estudo dos fenômenos. A amplitude deste sentido permite identificar a fenomenologia com a própria investigação filosófica, uma vez que deve partir dos fenômenos de modo a conferir-lhes uma unidade de sentido. Outra palavra grega que pode nos auxiliar a compreender a fenomenologia é o verbo “*phainesthai*” que significa mostrar-se, desvelar-se. (cf. Queiros, 2002).

Como escola do pensamento contemporâneo, a fenomenologia tem Brentano (1874/1995) como seu precursor, sendo, no entanto, o filósofo Husserl (1913/1962) quem formulou suas principais abordagens, abrindo caminho para outros pensadores contemporâneos, como Heidegger (1927/1994), Jaspers (1919/1963), Sartre (1906/1996), Merleau-Ponty (1905/1962), Gadamer (1900/1994), dentre outros.

Husserl (1913/1962) propõe a volta à essência das coisas (*eidós*), pelo enfoque fenomenológico, que faz emergir a essência como uma construção resultante do ato intencional da consciência. Desta maneira, a fenomenologia exalta a interpretação do mundo que surge intencionalmente à consciência, enfatizando a experiência pura do sujeito.

A fenomenologia husserliana (1913/1962) visa encontrar as leis puras da consciência intencional, sendo a intencionalidade o modo próprio de ser da consciência, sempre expressa em ato e dirigida para determinado objeto. Por sua vez, todo objeto somente existe quando apropriado por uma consciência. “Sujeito” e “objeto” constituem dois pólos de uma mesma

realidade (Queiros, 2002). Nesta perspectiva, a fenomenologia consiste em apresentar as coisas tais quais são, alijando toda e qualquer suposição de conhecimento de mundo exterior, a fim de apreender a consciência em seu puro caráter fenomenal. Isto é alcançado pelo processo de redução denominado *epoché*, que consiste em pôr o mundo entre parênteses, liberando assim, o puro fenômeno. A redução é o processo pelo qual tudo que é informado pelos sentidos é transformado em uma experiência de consciência, em um fenômeno que consiste em se estar consciente de algo. Objetos, imagens, fantasias, atos, relações, pensamentos eventos, memórias e sentimentos constituem nossas experiências de consciência. (Queiros, 2002).

Husserl (1913/1962) propôs então que, no estudo das nossas vivências, dos nossos estados de consciência, dos objetos ideais, desse fenômeno que é estar consciente de algo, não devemos nos preocupar se ele corresponde ou não a objetos do mundo externo à nossa mente. O interesse para a Fenomenologia não é o mundo que existe, mas sim o modo como o conhecimento do mundo se dá, tem lugar, se realiza para cada pessoa. A redução fenomenológica requer a suspensão das atitudes, crenças, teorias, e colocar em suspenso o conhecimento das coisas do mundo exterior a fim de o pesquisador concentrar-se exclusivamente na experiência em foco, porque esta é a realidade para ele.

Cobra (2001), fundamentado em Husserl (1913/1962), afirma que na redução fenomenológica, conforme a concepção husserliana, a *Noesis* é o ato de perceber. Aquilo que é percebido, o objeto da percepção, é o *noema*. Redução fenomenológica significa, portanto, restringir o conhecimento ao

fenômeno da experiência de consciência, desconsiderar o mundo real, colocá-lo "entre parênteses", - o que no jargão fenomenológico não quer dizer que o filósofo deva duvidar da existência do mundo – como os idealistas radicais duvidam – mas sim que a questão para a fenomenologia é antes o modo como o conhecimento do mundo acontece, a visão de mundo que o indivíduo tem (cf. Cobra, 2001).

Para a investigação do termo fenomenologia, Heidegger (1996) volta às raízes gregas da palavra, uma composição de *phainomenon* ou *phainestai* e *logos*. Sobre fenômeno diz Heidegger:

Deve-se manter (...) como significado da expressão 'fenômeno' o que se revela, o que se mostra em si mesmo (...) os 'fenômenos' constituem a totalidade do que está à luz do dia ou que se pode pôr à luz. (1996:58)

Para o autor, *logos* é o que é transmitido na fala, é a revelação do que trata o discurso. O sentido maior de *logos* é deixar que algo apareça. Nas palavras de Heidegger:

(...) *logos* deixa ver e faz ver (*phainestai*) aquilo sobre o que se discorre e o faz para quem discorre e para todos aqueles que discursam com os outros (1996:62).

Disso resulta que a combinação de *phainestai* e de *logos*, enquanto fenomenologia, significa deixar que as coisas se manifestem como são, sem que projetemos nelas as nossas próprias categorias, sem que haja uma intencionalidade de nossa consciência. Significa uma inversão de orientação a que estamos acostumados; não somos nós que indicamos as coisas, são as coisas que se nos revelam (cf. Heidegger, 1996).

Segundo Heidegger (1996:66):

A fenomenologia é a via de acesso e o modo de verificação para se determinar o que deve constituir tema da ontologia. A ontologia só é possível como fenomenologia.

A visão de fenomenologia como estudo das essências é encontrada na concepção de Merleau-Ponty (1962). Segundo o autor:

A fenomenologia é o estudo das essências e todos os problemas, segundo ela, voltam a definir as essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que recoloca a essência na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma, que não seja a partir de sua 'facticidade'. É uma filosofia transcendental, que põe em suspenso as afirmações da atitude natural, para compreendê-las, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre lá, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço de reencontrar o contato ingênuo com o mundo pode lhe dar, enfim, um status filosófico (1962:I).

Para Merleau-Ponty (1962), a redução fenomenológica é necessária como um artifício lógico para que o pesquisador alcance a realidade, ainda que não se possa esquecer que a maior característica da redução fenomenológica é que esta nunca é completa. De acordo com Merleau-Ponty (1962:VIII), "o maior ensinamento da redução é a impossibilidade da redução completa." Desta forma, para o autor, a prática da redução será sempre uma tentativa nunca inteiramente realizada, já que ele defende a idéia de que o homem é mundo, e o mundo é homem, o homem faz parte do mundo e vice-versa.

van Manen (1990: 9-13) delinea as idéias da fenomenologia por meio de oito pontos. Para este autor, a fenomenologia é:

1. the study of lived experience;
2. the explication of phenomena as they present themselves to consciousness;

3. the study of essences;
4. the description of the experimental meanings we live as we live them;
5. the human scientific study of phenomena;
6. the attentive practice of thoughtfulness;
7. a search for what it means to be human; and
8. a poetizing activity

van Manen (1990:7) destaca que “a fenomenologia é, em um sentido amplo, uma filosofia ou teoria daquilo que é único; ela está interessada no que é essencialmente insubstituível”.

Ifa (2006:53), baseado em van Manen (1990), afirma que:

A experiência vivida é única e insubstituível, pois ela não se repetirá no mesmo contexto, com os mesmos participantes e com os mesmos objetivos. Assim, não é possível classificar as experiências humanas em categorias pré-estabelecidas.

A fenomenologia é um tipo de pesquisa qualitativa que examina as experiências vividas, buscando entender sua essência (Byrne, 2001). Para van Manen (1990), a pesquisa fenomenológica é o estudo da experiência vivida, no esforço de entender profundamente a natureza ou o significado das experiências diárias, oferecendo, assim, a possibilidade de estar-se em contato mais direto com o mundo. É a explicação do fenômeno como ele se apresenta à consciência, que não pode ser descrita diretamente. Assim como o mundo que, sem referência à consciência ou à experiência das pessoas, também não pode ser descrito diretamente. A fenomenologia é o

estudo das essências, perguntando pela verdadeira natureza do fenômeno, por aquilo que faz algo ser o que ele é, num esforço sistemático para descobrir e descrever o significado interno das estruturas das experiências vividas.

Para van Manen (1990:5), de um ponto de vista fenomenológico, fazer pesquisa é sempre questionar a forma como experienciamos o mundo, querer conhecer o mundo em que vivemos como seres humanos.

O autor destaca a importância de conhecermos o mundo em que vivemos para estarmos nele e nos tornarmos parte dele:

And since to *know* the world is profoundly to *be* in the world in a certain way, the act of researching – questioning – theorizing – is the intentional act of attaching ourselves to the world, to become more fully part of it, or better, to *become* the world. (van Manen 1990:5)

Esse conceito é extremamente importante para esta pesquisa, pois espero que por meio desta investigação consiga conhecer e participar mais profundamente do processo de formação de professores de línguas.

Para entendermos a interpretação que se deseja nesta pesquisa, é necessário considerarmos a hermenêutica. A hermenêutica complementa o processo de descrição da fenomenologia, preocupando-se com a interpretação. O método hermenêutico, segundo Terra (1998, p. 24), "tem como objetivo interpretar e compreender o fenômeno em questão." Interpretar um texto é compreender as possibilidades de existência por ele reveladas.

O termo hermenêutica provém do verbo grego "hermeneuein" e significa declarar, anunciar, interpretar, esclarecer, ou traduzir. A palavra deriva do nome do deus grego Hermes, o mensageiro dos deuses, a quem

os gregos atribuíam a origem da linguagem e da escrita e consideravam o patrono da comunicação e do conhecimento humano. Em termos gerais, a hermenêutica pode ser descrita como a ciência ou a arte da compreensão¹⁷. No século XVII, com Schleiermacher (1994), seu foco desloca-se das regras técnicas que dirigem a interpretação de textos para as pré-condições que tornam a compreensão possível, fazendo distinção entre interpretação gramatical e técnica, sendo a primeira considerada apenas como um suporte para a última.

Gadamer (1997:289) afirma que Schleiermacher percebeu que uma compreensão genuína não pode ser obtida pela simples observação das regras gramaticais. O que está em jogo para ele é o ato de compreender, de afastar-se do mal-entendido. Conforme Ricoeur (1989:87), para Schleiermacher, a interpretação gramatical, enquadrada dentro das regras gramaticais tradicionais, não dá conta de levar o intérprete a uma compreensão genuína, tornando-se necessário o acréscimo ao processo de uma interpretação psicológica. Portanto, a composição e a unidade de uma obra não podem ser apreendidas exclusivamente pelas categorias de uma análise formal e lógica. Antes, a obra precisa ser compreendida como um momento vital de determinada pessoa. Assim, o que deve ser compreendido não é a literalidade das palavras e seu sentido objetivo, mas também a individualidade de quem fala.

Dilthey (1994), biógrafo e seguidor de Schleiermacher, avança na idéia de uma hermenêutica aplicada ao fenômeno da História, vinculada à consciência histórica, que requer um método compreensivo, distinto do

¹⁷ <http://pt.wikipedia.org/wiki/Hermen%C3%AAutica> Acesso em 20 jan 2006.

método da explicação das ciências naturais. Conforme van Manen (1990:180), a ênfase para Dilthey (1994) não era o pensamento fundamental da outra pessoa, mas o próprio mundo, a experiência vivida, a qual é expressa pelo texto do autor. Ainda de acordo com van Manen (1990:180), a fórmula hermenêutica de Dilthey é a *experiência vivida*: o ponto inicial e o foco da ciência humana; a *expressão*: o texto ou artefato como objetivação da experiência vivida; e a *compreensão*: não um ato cognitivo, mas o momento em que a “vida entende a si mesma”.

Ifa (2006:54) resume a concepção de Dilthey (1994) no seguinte trecho:

Para Dilthey (1994), entender envolve reviver e recriar as experiências vividas. Nesse ir e vir do texto para o mundo é que o intérprete pode chegar ao entendimento. Este processo circular evita que o texto tenha um único entendimento e um objetivo científico, como uma reação química tem, por exemplo, para as ciências naturais.

Para Gadamer (1994:162), quando interpretamos um texto não podemos separar a nossa pessoa do sentido do texto. O leitor pertence ao texto que está sendo lido. Em suas palavras: “só o reconhecimento do caráter essencialmente preconceitual de toda a compreensão confere ao problema hermenêutico a sua real agudeza”.

Conforme van Manen (1990:180), para Gadamer (1994), o problema da compreensão envolve um diálogo interpretativo que inclui assumir a tradição na qual nos encontramos. De acordo com Gadamer:

A natureza da experiência hermenêutica não reside no fato de algo ser exterior e pretender a admissão. Pelo contrário, somos dominados por algo e precisamente através dele despertamos para o novo, o diferente, o verdadeiro. Platão tornou-o bem claro na sua bela comparação entre o alimento para o corpo e o alimento para o espírito: ao passo que podemos recusar o primeiro (por exemplo, a conselho

de um médico), o segundo entrou já em nós. (Gadamer, 1994: 9-10)

O horizonte da hermenêutica amplia-se com Heidegger (1994). Para ele, o problema hermenêutico é essencialmente ontológico e a interpretação é o modo pelo qual a realidade aparece: um texto a ser interpretado, incluindo a própria existência da pessoa. Na concepção de Heidegger, a interrogação hermenêutica considera menos as minhas relações com o outro do que a relação que eu estabeleço com a minha situação no mundo.

Do ponto de vista de Heidegger, o entendimento é essencialmente anterior à interpretação. A interpretação é fundamentada existencialmente pelo entendimento. Ela não ocorre sem o mesmo. A interpretação é a execução das possibilidades projetadas nos entendimentos, então a interpretação é o desenvolvimento do entendimento. Nas palavras do autor:

Whenever something is interpreted as something, the interpretation will be found essentially upon fore-having, fore-sight and fore-conception. An interpretation is never a presuppositionless apprehending of something presented to us. (Heidegger, 1962:188-189)

Gadamer explica a concepção de processo circular de entendimento de Heidegger no seguinte trecho:

A interpretação começa com os pré-conceitos que são substituídos por conceitos mais adequados. Esse processo constante de novas projeções constitui o movimento de entendimento e interpretação. Uma pessoa que está tentando entender é exposta à distração de pré-conhecimentos que não nasceram dos próprios acontecimentos. Desenvolver projeções apropriadas, antecipatórias por natureza, a serem confirmadas pelos acontecimentos é a tarefa constante do entendimento. (2002:267)

Ricoeur (1976) reforça a proposta de Heidegger e enfatiza a pertinência de desenvolver conjuntamente a hermenêutica e a fenomenologia, promovendo uma hermenêutica que busca a interpretação existencial e demonstrando que a interpretação narrativa por meio de um processo metafórico pode abrir o mundo diante do texto.

Para Ricoeur (1976:18), uma das determinações básicas da linguagem é ela ser expressão, e expressão de alguém; destarte, por um lado, a linguagem é um dizer de algo que pede para ser dito, é a temporalização do ser que emerge no presente enquanto acontecimento do discurso, mas, por outro lado, esse dito do dizer é uma instância discursiva, um ato de alguém que quer articular uma experiência e partilhá-la. Desta maneira, toda a instância discursiva é rememoração, é um querer dizer algo que, enquanto experiência vivida, é inesgotável, apontando sempre para um futuro possível do dizer; mas, por outro lado, essa rememoração transporta consigo um desejo constitutivo de comunicação. Sobre esta questão dupla de rememoração e comunicação próprias do ato discursivo, diz Ricoeur o seguinte:

(...) podemos dizer que a linguagem é ela própria o processo pelo qual a experiência privada é feita pública. (...) A exteriorização e a comunicabilidade são uma só e a mesma coisa, porque são apenas esta elevação de uma parte da nossa vida ao logos do discurso. Por ela, a solidão da vida é, por um momento, iluminada pela luz comum do discurso. (Ricoeur, 1976:19)

As concepções de textualização de Ricoeur são muito importantes para esta pesquisa. O autor analisa a dialética entre *explicar* e *compreender* através da teoria do texto. Primeiramente, Ricoeur (1976:54) observa a diferença entre a *linguagem* e o *discurso*. A linguagem é um sistema de

regras composto por sinais que existem virtualmente, fora do tempo. Enquanto que o discurso é a efetuação da linguagem como evento, como acontecimento, no tempo e remetendo a seu locutor (algo que não acontece com a linguagem).

Portanto, a linguagem, embora seja necessária para que haja comunicação, não acontece como comunicação, senão no discurso, que ocorre como evento (no tempo) e como significação (a ser compreendido).

A escrita seria então o principal recurso que coloca o discurso ao abrigo da destruição, visto que este é um acontecimento. Mas, a escrita não reproduz o discurso, pois não pode ser evento, somente significação. Assim, a passagem do discurso à escrita é a passagem do *dizer* (evento e significação) ao *dito* (apenas significação). Portanto, na escrita, as características de evento do discurso, como a situação comum aos interlocutores e a referência ao locutor, são perdidas. Segundo Ricoeur, este seria o primeiro distanciamento da hermenêutica: o texto toma vida própria, não coincide mais com o que o locutor queria dizer.

O texto seria então uma objetivação do discurso, visto que perdeu as características subjetivas do autor. Neste ponto, Ricoeur introduz o conceito de *mundo do texto*.

Seu sentido é o objeto que visa; este sentido é puramente imanente ao discurso. Sua referência é seu valor de verdade, sua pretensão de atingir a realidade (1976:55).

Ricoeur destaca a importância da textualização no seguinte trecho:

Só a escrita, ao libertar-se, não apenas do seu autor, mas da estreiteza da situação dialogal, revela que o destino do discurso é projetar um mundo (1976:166).

Para van Manen (1990:131), interpretar uma situação social é tratá-la como um texto e então olhar para a metáfora que pode guiar o texto. O mundo da experiência vivida é a origem e o objeto da pesquisa fenomenológica hermenêutica. Os dados da pesquisa são as próprias experiências humanas. Sendo assim, para investigar a natureza de um certo fenômeno, o melhor caminho é perguntar pelas experiências vividas por aqueles que integram o contexto estudado (van Manen, 1990:63). Desta forma, a realidade é construída a partir do quadro referencial dos próprios participantes do estudo, cabendo a eles e ao pesquisador interpretar o significado da ação humana e não apenas descrever comportamentos (cf. Queiros, 2002).

Fazer fenomenologia hermenêutica, para van Manen (1990:18), é esforçar-se para realizar o impossível: construir uma completa descrição interpretativa de alguns aspectos do mundo da vida e ainda estar ciente de que a vida vivida é sempre mais complexa do que qualquer explicação do significado pode revelar. É fenomenologia porque é estudo descritivo da experiência vivida, na tentativa de enriquecê-la pela descoberta do seu significado, e hermenêutica porque é o estudo interpretativo das expressões e objetivações da experiência vivida, no esforço de determinar o significado nelas expresso.

A abordagem fenomenológica hermenêutica associa harmonicamente descrições retrospectivas e interpretação de experiências vividas (van Manen, 1990:124). A experiência humana só é possível, por intermédio da linguagem, que é parte fundamental de nossa condição humana.

Para van Manen (1990:125,126), o objeto da pesquisa científica humana é essencialmente um projeto lingüístico: fazer com que determinados aspectos do mundo em que vivemos, de nossas experiências vividas, sejam reflexivamente compreensíveis e inteligíveis.

van Manen (1990:124) explica a sua abordagem fenomenológica hermenêutica de investigação, em ciências humanas, desenvolvendo a idéia de que a investigação fenomenológica interpretativa e a teorização não se podem separar da prática da escrita e da construção de um texto. Para o autor, a textualização está intimamente relacionada à atividade de pesquisa e à própria reflexão.

Conforme van Manen (1990:6), a fenomenologia hermenêutica é uma ciência humana que estuda pessoas. No caso específico desta pesquisa, os participantes textualizaram suas interpretações das experiências que tiveram em sua formação como professores de língua inglesa durante a graduação.

O propósito da fenomenologia hermenêutica é tentarmos perceber o significado essencial de algo. Chegar à essência de um fenômeno envolve um processo de se apropriar reflexivamente, de esclarecer, de tornar explícita a estrutura do significado da experiência vivida (cf. van Manen, 1990:77). Essa tarefa é extremamente árdua, pois, conforme o autor, o significado ou a essência de um fenômeno nunca é simples ou unidimensional. O significado é multidimensional e possui várias camadas. Para se aproximar mais facilmente da estrutura de significado do texto, pode-se pensar em abordar o fenômeno descrito no texto em termos de unidades de significado, estruturas de significado e temas. Desta maneira,

para van Manen (1990:78), refletir sobre a experiência vivida significa analisar reflexivamente os aspectos temáticos ou estruturais dessa experiência.

van Manen (1990:93,94) sugere três abordagens para isolarmos as unidades de significado de um fenômeno em um texto:

- a abordagem holística, na qual observamos o texto como um todo e indagamos: “Qual frase pode resumir o sentido ou significado fundamentais do texto como um todo?”
- a abordagem da leitura seletiva, na qual ouvimos ou lemos um texto várias vezes e perguntamos: “Qual frase(s) ou afirmação(ões) parece ser particularmente essencial ou reveladora sobre o fenômeno ou experiência que está sendo descrito?”
- a abordagem da leitura detalhada, na qual observamos cada sentença ou agrupamento de sentenças e indagamos: “O que esta sentença ou grupo de sentenças revela sobre o fenômeno ou experiência que está sendo descrito?”

Após identificarmos as unidades de significado, precisamos realizar uma nova leitura para agruparmos as unidades de significado de acordo com a afinidade que as relacionava entre si. Depois desse agrupamento, é necessário refletir sobre a recorrência das unidades, buscando abstrair seu significado e chegar ao menor número possível de palavras relevantes. Desta forma, chega-se aos temas que, conforme van Manen (1990:90), não são objetos ou generalizações. Os temas são como conectores das redes

de nossas experiências; é por meio deles que certas experiências vividas são tecidas e assim vivenciadas como um todo significativo¹⁸.

Themes are the stars that make up the universes of meaning we live through. By the light of these themes we can navigate and explore such universes. Themes have phenomenological power when they allow us to proceed with phenomenological descriptions (van Manen 1990:90).

Para identificarmos os temas, Munhal (1994), baseando-se em van Manen (1984), propõe os seguintes passos:

- 1- Voltar-se para a natureza da experiência vivida e dedicar-se, concentrar-se no fenômeno que realmente é muito do seu interesse e que lhe compromete com o mundo.
- 2- Considerar a investigação da experiência tal como se vive, mais do que tal como se conceitualiza. (**Investigação existencial**).
- 3- Refletir nos temas essenciais que caracterizam o fenômeno. (**Reflexão fenomenológica**).
- 4- Descrever o fenômeno através da arte da escrita e da re-escrita. Utilizar a experiência pessoal do investigador. Utilizar descrições que se encontram na literatura e na arte. (**Redação fenomenológica**). (grifos no original)

Meu objetivo como pesquisadora é aproximar-me dos relatos de meus alunos-participantes sobre suas histórias de vida e experiências como aprendentes e profissionais, a fim de interpretar como essas histórias e experiências refletem sua formação como (futuros) professores de língua inglesa. Suas interpretações textualizadas são a forma como eles conseguiram externalizar o que até certo ponto estava somente interno (cf. van Manen, 1990:125). Acredito que esses relatos foram importantes inclusive para que eles refletissem sobre o que essas experiências significavam para eles. Conforme van Manen (1990:125), “as we stare at the

¹⁸ Esses procedimentos metodológicos também são descritos nos trabalhos de Freire (1998), Ifa (2006) e Mayrink (2007).

paper, and stare at what we have written, our objectified thinking now stares back at us.”

Entendo que minha maior preocupação é observar suas interpretações sobre como ocorreu o processo de formação de professores durante a graduação, buscando observar como o curso de Letras e a sua reformulação podem ter auxiliado nesse processo.

Assim como Telles (1996), estou interessada nas experiências vividas individuais dos participantes em sua formação como professores, suas concepções de aprender, vitórias e frustrações, experiências profissionais (ou expectativas, para os que ainda não atuam como professores), assim como em nossas experiências vividas, pois como professora-pesquisadora espero estar compartilhando e discutindo suas reflexões sobre nossas experiências vividas em sala de aula também. Acredito que ao investigar suas experiências, estarei refletindo sobre como essas experiências se relacionam às minhas experiências de formadora e vislumbrando formas de aprimorar esse processo de formação de professores.

van Manen (1990:9) afirma que o único acesso que os seres humanos têm ao mundo é pela consciência: tudo que podemos vir a conhecer deve estar presente na consciência, seja ela real ou até mesmo imaginária. Em suas palavras: “Whatever falls outside of consciousness therefore falls outside the bounds of our possible lived experience.” (1990:.9). Nas entrevistas e nos textos solicitados (os quais serão descritos ainda neste capítulo), tentei provocar uma atividade de retrospectão nos participantes desta pesquisa quanto às suas experiências vividas.

Além da reflexão retrospectiva produzida pela produção escrita (cf. van Manen, 1990 e Ricoeur, 1986), acredito que os participantes também puderam passar por um processo de reflexão relacionado ao que é descrito por Schön como *reflexão-na-ação* (Schön, 1983; 1992). Em minha opinião, enquanto os participantes escreviam e relatavam suas experiências, eles também estavam pensando sobre o que estavam fazendo (Cf. Schön, 1992:125). Como estou interpretando o fenômeno do processo de formação de professores e espero que eles se tornem professores refletivos e críticos, acredito que esse processo de reflexão-na-ação é inerente para professores que se preocupam em refletir sobre suas atividades e formas como aprimorá-las.

Também penso que o tipo de reflexão pelo qual eu e meus participantes passamos equivale ao que Schön (1992:126) descreve como *conversa reflexiva com a situação*, o processo de se aproximar de nossos entendimentos que é mediado pela reflexão consciente sobre a situação e, ao mesmo tempo, sobre a forma que um indivíduo pensa e age nessa situação.

A fim de buscar a essência das experiências vividas no processo de formação de professores dos participantes desta pesquisa, utilizarei os princípios da fenomenologia hermenêutica para reconstruir uma descrição viva de ações, comportamentos e intenções, como encontrados no mundo real, considerando as histórias e os comentários expostos pelos participantes como experiências únicas. Os textos coletados retratam experiências vividas dentro e fora da sala de aula, que acredito que possam

ser interpretadas, a fim de que possam ser encontrados alguns dos significados dessas experiências.

Ao descrever e interpretar experiências de formação de professores de um grupo de alunos universitários de um curso de Letras, espero que esses textos possam ser importantes para que outros alunos, professores e pesquisadores reflitam sobre suas próprias experiências. Nas palavras de van Manen (1990:54):

In drawing up personal descriptions of lived experiences, the phenomenologist knows that one's experiences are also the possible experiences of others.

Como professora-pesquisadora, preocupo-me em refletir sobre a forma como os participantes perceberam sua formação de professores de línguas, pois estou disposta a tentar transformar e aperfeiçoar a realidade percebida. Desejo dialogar com meus alunos participantes, pois entendo que eles são realmente parte desse processo e suas reflexões me ajudarão grandemente a entender melhor o que aconteceu. Minha expectativa é que eles também possam ampliar suas consciências, criar e descobrir novos significados, desenvolvendo assim seu potencial reflexivo, investigativo e pesquisador.

Busco descrever as experiências dos participantes e interpretá-las utilizando a fenomenologia hermenêutica para observar o fenômeno da formação de professores de inglês, com o objetivo de perceber a essência da natureza desse fenômeno (mesmo sabendo que o fenômeno não pode ser revelado em sua plenitude).

A fim de buscar a essência do fenômeno estudado, foi desenvolvida uma pergunta de pesquisa mais ampla, como se observa a seguir:

Qual a natureza do fenômeno da formação de professores de língua inglesa em um curso de Letras com habilitação plena em Inglês?

Conforme Freire (1998:33), o procedimento de elaborar a pergunta de pesquisa de forma ampla pode contribuir para evitar a redução do foco da pesquisa e ajudar o pesquisador a descrever o fenômeno do modo como ele se apresentava e do modo como os participantes o experienciaram e interpretaram.

Assim como em Lopes (2005), fundamentada em Freire (1998), que se embasa em Gadamer (1975) e Heidegger (1994), a utilização do termo natureza, em minha pesquisa, é justificada pela abordagem metodológica empregada.

Segundo Lopes (2005:12):

A opção pelo termo natureza contempla o propósito de ir além da identificação de características, procurando, por meio de descrições e interpretações, entendimento mais aprofundado do que pode ser considerado como a essência de um fenômeno, mesmo tendo ciência da impossibilidade de desvendá-lo completamente.

Ao seguir uma orientação fenomenológica hermenêutica, busco interpretar a natureza do fenômeno da formação de professores de inglês em um curso de Letras Inglês, tentando sempre considerar os textos selecionados como partes de um todo; ao mesmo tempo em que busco compreender o todo relacionando-o às partes.

As leituras e releituras efetuadas em uma pesquisa hermenêutico-fenomenológica buscam a interpretação em um movimento de idas e voltas ao texto. Conforme Ricoeur (1986/2002), a interpretação é feita em movimentos de ida e volta entre a subjetividade (compreensão existencial) e a objetividade (a validação, a explicação). van Manen (1990:11) ressalta a importância da intersubjetividade para a validação da descrição do fenômeno:

It is intersubjective in that the human science researcher needs the other (for example, the reader) in order to develop a dialogic relation with the phenomenon, and thus validate the phenomenon as described.

Esse dialogismo entre as interpretações do fenômeno estudado dos participantes e as do pesquisador é buscado nas diversas leituras e releituras, procurando, desta forma, seguir o ciclo de validação.

Este ciclo de validação é definido por van Manen (1990:27):

In other words, a good phenomenological description is collected by lived experience and recollects lived experience – is validated by lived experience and it validates lived experience. This is sometimes termed the “validating circle of inquiry”.

Os procedimentos de análise de uma pesquisa hermenêutico-fenomenológica foram descritos por Freire (2006, *apud* Mayrink 2007:88):

- a) Identificação das unidades de significado que emergem dos textos;
- b) Agrupamento das unidades de significado de acordo com as afinidades que as relacionam entre si;
- c) Reflexão sobre as recorrências das unidades e suas associações;
- d) Identificação dos temas que expressam o significado mais intrínseco dos agrupamentos e que me permitem visualizar a estrutura do fenômeno;

e) Retorno às experiências vividas por meio dos textos para a validação e confirmação das interpretações, num movimento que caracteriza o chamado ciclo hermenêutico (Ricoeur 2001) ou ciclo de validação (van Manen, 1990).

Nesta pesquisa, procurei seguir os procedimentos expostos acima. Nas próximas seções, explicito o contexto, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de interpretação dos dados.

3.2 Contexto e Participantes

A seguir, descrevo o contexto e os participantes da pesquisa para que se compreenda melhor o fenômeno interpretado.

3.2.1 O CONTEXTO

A pesquisa foi realizada em um curso de Letras Inglês de uma instituição comunitária de ensino superior localizada no interior do Estado de São Paulo, em uma cidade com população acima de 500 mil habitantes. Essa instituição é um estabelecimento tradicional na região: iniciou suas atividades há mais de cinquenta anos. No início, era mantida pela prefeitura e pelas indústrias locais, por meio de uma fundação, sendo que nessa época o ensino era gratuito. No entanto, após a prefeitura não mais auxiliar a fundação, votou-se por transformá-la em instituição de ensino comunitária, e os alunos passaram a pagar mensalidades.

O curso de Letras foi um dos primeiros dessa instituição. No início, as aulas eram ministradas em período integral, mas, após reformulações, diminuiu-se a carga horária e o curso passou a ser oferecido em período matutino ou noturno. O curso matutino foi encerrado no início da década de

noventa. Quando ingressei na instituição, os cursos de Letras Português- Inglês e de Letras Português-Espanhol eram ministrados em quatro anos, no período noturno. Ao final de 2002, o colegiado votou por reformularmos o curso de Letras passando a oferecer cursos de habilitação única: Português, Inglês ou Espanhol. Infelizmente, o Curso de Letras-Espanhol não chegou a ser aberto, por haver número insuficiente de interessados.

A cidade em que se localiza a universidade é considerada uma metrópole regional, portanto recebemos alunos de inúmeras cidades vizinhas, as quais, em sua maioria, não têm condições de abrigar uma instituição de ensino superior. Os alunos provêm, em sua maior parte, de estabelecimentos de ensino da rede pública e não freqüentaram cursos livres de idiomas.

O curso de Letras pesquisado teve início em 1954, conforme o excerto abaixo de seu Projeto Político Pedagógico:

Em 15 de março de 1954, com a instalação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de ***, teve início o curso de línguas neolatinas, com apenas dezessete alunos freqüentando aulas no período da manhã e tarde, nas dependências do Ginásio e Escola Normal Municipal Dr. ***, hoje EMPSG Dr. ***.

Em 1955, durante o primeiro semestre, funcionou no antigo prédio da *** – (instituição de educação básica), passando a funcionar definitivamente nas instalações próprias, na Avenida *** (endereço atual) a partir do segundo semestre. O prédio foi inaugurado no dia 10 de setembro daquele mesmo ano.

O Curso, que era de quatro anos, tinha dezesseis disciplinas que abrangiam as línguas e literaturas de origem latina, lecionadas por professores brasileiros e estrangeiros. Tais disciplinas eram : Língua e Filologia Portuguesa : Prof. *** ; Língua e Literatura Latina : Prof. *** (holandês); Língua e Literatura Francesa : Prof. ***; Língua e Literatura Italiana : Prof.^a ***i (italiana); Literatura Portuguesa e Literatura Brasileira : Prof.^a *** i; Língua e Literatura Espanhola : Prof. ***; Literatura Hispano-Americana: Prof.^a ***; Teoria da Literatura : Prof.^a ***; Filologia Românica : Prof. ***; Didática Geral : ***; Psicologia : Prof.^a ***; Administração Escolar : Prof. ***; Biologia : Prof. *** Cultura Filosófica e Cultura Teológica : Mons. ***.

Alguns anos depois, o Curso foi denominado Letras, formando graduados em Letras/Francês e Letras/Inglês. Posteriormente o Curso passou a ser de três anos. Aos poucos, a demanda do ensino da Língua Francesa foi diminuindo, e o mesmo ficou sendo apenas Letras/Inglês.

Em 1995, as Faculdades Integradas * foram transformadas na atual Universidade de * e, com isso, o Curso de Letras voltou a ser de quatro anos.

Em 21 de maio de 1996, pela Resolução CONSU nº 007^A/96, foi aprovado o desdobramento do curso de Letras em duas habilitações: Português-Inglês e Português-Espanhol. Em 17 de dezembro de 1996, pela Resolução CONSU nº 012/96, foi aprovada a criação da Habilitação em Língua Espanhola para licenciados em Letras. Em 1997, passou a funcionar na * o curso de Letras Habilitação Espanhol.

Pela Resolução CONSU nº 009/2002 fica aprovada a criação do novo curso de Letras-Inglês, em função do qual este Projeto Político Pedagógico é elaborado.

A Universidade de * oferece aos seus alunos da Licenciatura Letras uma ampla biblioteca com acervo específico para os estudantes das áreas de línguas e literaturas. Dispõe também de um setor de Multimeios e de uma Videoteca com materiais de áudio e vídeo relativos à cultura de países de língua inglesa. O Laboratório de Línguas está à disposição dos estudantes onde têm oportunidade de exercer a prática oral da Língua Inglesa. Além disso, os alunos da * podem utilizar-se da rede Internet que lhes possibilita a inserção à pesquisa.

O Curso de Letras foi um dos principais geradores daquilo que hoje é a Universidade de *. Tem muitos de seus ex-alunos exercendo o magistério ou ocupando altas funções no Ensino Público da Rede Municipal, Estadual, Federal e Particular, muitos mestres e doutores trabalhando em faculdades e universidades. Hoje, muitos dos alunos que receberam sua graduação na * continuam seus estudos especializando-se nos curso de pós-graduação “lato sensu” desenvolvidos pela própria Instituição e também no curso de Mestrado.¹⁹

É possível afirmar que alguns aspectos observados anteriormente, quando foi delineada a história dos cursos de Letras no Estado de São Paulo, são encontrados nesse curso. Originalmente, ele era chamado de Línguas Neolatinas, pois proporcionava aos alunos a formação em Português, Latim, Francês, Italiano e Espanhol, e suas respectivas Literaturas. Também chama a atenção o fato de haver professores estrangeiros ministrando algumas dessas disciplinas. O que confirma a

¹⁹ Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras-Inglês da Universidade *

observação no capítulo em que é narrada a história dos cursos de Letras no Brasil, quanto ao fato de que não tínhamos professores de línguas estrangeiras suficientes ou que talvez não fossem considerados preparados para ministrar aulas em um curso universitário, havendo preferência para que estrangeiros, não necessariamente falantes nativos, ministrassem essas aulas. O que me levou a considerar essa preferência institucional foi o fato de que é destacada a origem dos professores estrangeiros (já que são os únicos cujas nacionalidades são escritas entre parênteses).

Outro aspecto interessante a ser notado é o horário em que as aulas eram ministradas inicialmente. O fato de o curso ser diurno e integral pode ser o que possibilitava a habilitação em cinco línguas e suas respectivas literaturas. Ao iniciar suas atividades, a instituição pesquisada era mantida pela prefeitura e pela fundação que a administrava, assim, os alunos não tinham necessariamente que trabalhar, já que não havia cobrança de mensalidades, portanto tinham condições de freqüentar as aulas em período integral. Porém, com o passar dos anos, a prefeitura retirou seu apoio financeiro e a instituição passou a ser mantida, principalmente, pelas mensalidades que os alunos pagavam. A partir desse momento, o curso deixou de ser ministrado em período integral, sendo oferecido nos períodos matutino ou noturno. O período matutino deixou de ser oferecido no final dos anos noventa. Atualmente, o curso de Letras é oferecido somente no período noturno, em seis semestres.

O projeto político-pedagógico do curso observado foi formulado pelo colegiado de Letras, a partir de inúmeras reuniões e leituras de documentos oficiais. Os objetivos do curso são os seguintes:

Objetivo Geral

Formar professores de espírito crítico e científico, aptos para o magistério e outras profissões correlatas que utilizem revisão e produção de texto, além de iniciá-los na prática investigativa.

Objetivos Específicos

- Formar professores de Inglês e Literaturas de Língua Inglesa com domínio teórico e prático dos conteúdos a serem trabalhados na educação básica, visando à aprendizagem do aluno.
- Capacitar profissionais que possam atuar em outras áreas além do magistério, sobretudo em profissões que dependam do conhecimento do idioma estrangeiro para elaboração de textos e traduções.
- Estimular e preparar os alunos para o trabalho de pesquisa e investigação, através de Prática de Pesquisa, Trabalho de Conclusão de Curso, projetos desenvolvidos com auxílio de bolsas e participação em programas de intercâmbio com universidades européias e americanas.
- Desenvolver e aprimorar conhecimentos dos alunos através de participação em congressos, programas, atividades de extensão, orientação de estágio, cursos paralelos de nivelamento, apoio pedagógico e esclarecimento de dúvidas.”²⁰

Cito a seguir a matriz curricular do curso de Letras Inglês:

²⁰ Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras-Inglês da Universidade

	Componente Curricular	Caracterização ²¹	Carga horária
1º S E M E S T R E	Habilidades Integradas em Língua Inglesa	Conteúdo básico	80 h/a
	Gêneros Literários: Texto em Verso	Conteúdo básico	80 h/a
	Semiótica	Conteúdo básico	80 h/a
	Abordagens do Ensino de Língua Estrangeira	Formação de professores de línguas	40 h/a
	Literatura Infantil		40 h/a
	Política Educacional e Organização da Educação Básica	Formação básica de professores	40 h/a
	Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos	Formação básica de professores	40 h/a
2º S E M E S T R E	Abordagem Comunicativa do Inglês	Conteúdo básico	80 h/a
	Linguística : Fonética e Fonologia	Conteúdo básico	80 h/a
	Gêneros Literários: Texto em Prosa	Conteúdo básico	80 h/a
	Literatura Juvenil	Conteúdo básico	40 h/a
	Ensino de Literaturas Infantil e Juvenil	Formação de professores de línguas	40 h/a
	Filosofia da Educação	Formação básica de professores	40 h/a
	Português	Conteúdo básico	40 h/a
3º S E M E S T R E	Gramática Contextualizada	Conteúdo básico	80 h/a
	Ensino de Língua Estrangeira: Produção Escrita	Formação de professores de línguas	80 h/a
	Linguística: Morfossintaxe	Conteúdo básico	80 h/a
	Variações Socioculturais dos Povos de Língua Inglesa	Conteúdo básico	80 h/a
	Psicologia do Desenvolvimento	Formação básica de professores	40 h/a
	Didática	Formação básica de professores	40 h/a
4º S E M E S T R E	Oralidade da Língua Inglesa	Conteúdo básico	80 h/a
	Linguística: Semântica e Pragmática	Conteúdo básico	80 h/a
	Ensino de Leitura	Formação de professores de línguas	80 h/a
	Literatura Inglesa	Conteúdo básico	80 h/a
	Prática de Pesquisa I	Formação básica de professores	40 h/a
	Psicologia da Educação	Formação básica de professores	40 h/a
5º S E	Produção de Textos em Língua Inglesa	Conteúdo básico	80 h/a
	Ensino de Língua Estrangeira: Habilidades Orais	Formação de professores de línguas	80 h/a

²¹ Caracterização encontrada no Projeto Político Pedagógico

M E S T R E	Literatura Norte-Americana	Conteúdo básico	80 h/a
	Didática para Multimídia	Formação básica de professores	80 h/a
	Introdução ao Pensamento Teológico	Formação básica de professores	40 h/a
	Prática de Pesquisa II	Formação básica de professores	40 h/a
6º S E M E S T R E	Ensino de Língua Estrangeira: Habilidades Integradas	Formação de professores de línguas	80 h/a
	Estilística	Conteúdo básico	80 h/a
	Linguística Textual	Conteúdo básico	80 h/a
	Oficina de Produção de Textos	Conteúdo básico	80 h/a
	Seminários Temáticos	Formação de professores de línguas	40 h/a
	Prática de Pesquisa III	Formação básica de professores	40 h/a

Quadro 1 – Matriz Curricular do Curso de Letras Inglês

3.2.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta pesquisa participaram a professora-pesquisadora e professores em formação da turma de Letras Inglês de 2004.

3.2.2.1 A professora-pesquisadora

Relato uma parte de minhas experiências sobre a aprendizagem de língua inglesa, a formação como professora e como professora-formadora, pois acredito que elas também influenciam minha visão do fenômeno interpretado e porque tento refletir criticamente sobre minha aprendizagem e formação ao exercer minha atividade de professora-formadora.

Comecei a aprender inglês aos nove anos em escolas de idiomas (estudei em três diferentes escolas de línguas), onde permaneci até meus dezoito anos. Aos dezesseis, comecei a lecionar a língua inglesa na segunda escola em que estudei. Como estava cursando o magistério, acreditava que teria condições de realizar essa empreitada. Porém, hoje,

considero minhas experiências iniciais como difíceis e frustrantes. Percebo que sabia língua inglesa com muitas limitações e não sabia praticamente nada sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Lecionei em uma escola de educação infantil e depois em outra escola de línguas.

Comecei a gostar muito de ser professora e, como acreditava na época que só precisava de um diploma, resolvi fazer o curso de Letras Português-Inglês em uma universidade particular do interior do Estado de São Paulo em 1986. Estudei lá somente seis meses e fui para uma faculdade particular da cidade de São Paulo em 1987, já que esta se localizava bem próximo de minha casa. Ao final de 1987, fui convidada para ser monitora do curso. No início de 1988, por três meses, substituí a professora de língua inglesa (que saiu em licença maternidade) em minha própria turma. Essa experiência (que considerei muito positiva na época, apesar de perceber bem depois o absurdo da situação) fez com que eu compreendesse, perto da conclusão da graduação em 1989, que minha formação inicial não seria suficiente e buscasse cursos de pós-graduação. Iniciei a Especialização em Tradução na USP em 1990, mas não concluí o curso por questões econômicas.

De 1991 a 1997, enquanto lecionava inglês em diversos colégios particulares e públicos, escolas de idiomas e como professora particular, também procurava participar de eventos que me proporcionassem aprimoramento profissional.

Em 1998, recebi uma bolsa de estudos para cursar o Mestrado em Comunicação e Letras. No final de 1998, fui convidada para lecionar inglês em uma faculdade particular na região metropolitana da cidade de São

Paulo. O curso de Letras Português-Inglês dessa faculdade, assim como o em que eu estudara, se efetivava em três anos no período noturno e pude perceber as dificuldades e limitações da formação de professores de língua inglesa da qual eu era professora-formadora.

No final de 2001, fui selecionada para ministrar aulas de língua inglesa e prática de ensino na universidade em que desenvolvi minha pesquisa. Nessa época, a instituição oferecia cursos de Letras Português-Inglês em quatro anos no período noturno. Percebi que a situação era um pouco melhor do que a da faculdade em que trabalhava anteriormente, mas que ainda havia muitos problemas.

Particpei do grupo que reformulou o curso de Letras, a fim de que a instituição oferecesse cursos de Letras com habilitação plena em somente uma Língua: Língua Portuguesa, Língua Inglesa ou Língua Espanhola. O professor de Língua Espanhola, um dos professores de Lingüística e eu ficamos responsáveis por elaborar a matriz curricular dos cursos de Letras Inglês e de Letras Espanhol. Nosso objetivo era que durante todo o curso os alunos tivessem componentes curriculares voltados para a língua-alvo, Inglês ou Espanhol, e componentes relacionados com a Prática de Ensino de Língua Estrangeira, pois esperávamos que dessa maneira a formação de professores fosse aperfeiçoada. Essa expectativa de nosso grupo de professores pôde ser materializada no curso de Letras Inglês, porém logo pude perceber que a formação de professores é um processo complexo, que se desenvolve aos poucos e mediante a participação ativa de todos os envolvidos, os quais precisam estar sempre abertos para reformulações e novas aprendizagens.

Considerando a turma de Letras Inglês 2004-2006, na qual os participantes desta pesquisa estudaram, relaciono abaixo os componentes que ministrei durante o curso:

ANO/ SEMESTRE	Prática de ensino	Língua Inglesa	Prática de Pesquisa*
2004/1º. SEM.	Abordagens do Ensino de Língua Estrangeira	Habilidades Integradas em Língua Inglesa	----
2004/2º.SEM.	Ensinos de Literatura Infantil e Juvenil	Abordagem Comunicativa do Inglês	----
2005/1º.SEM.	----	Gramática Contextualizada	----
2005/2º.SEM.	Ensino de Leitura	----	Prática de Pesquisa I
2006/1º.SEM.	----	Produção de Textos em Língua Inglesa	Prática de Pesquisa II
2006/2º.SEM.	Ensino de Língua Inglesa: Habilidades Integradas	----	Prática de Pesquisa III

Quadro 2– Disciplinas ministradas pela professora-pesquisadora no curso de Letras Inglês 2004-2006

(* Estes componentes tinham como objetivo o Trabalho de Conclusão de Curso. Os alunos se dividiam em dois professores-orientadores. Assim, eu orientei a metade da turma.)

3.2.2.2 Os professores em formação

A turma de Letras de 2004-2006 iniciou o curso com aproximadamente 40 alunos. Selecionei em março de 2004 treze participantes focais. Como sabia que minha pesquisa, por ser diacrônica, seria extensa, com muitos relatos de experiência, tive que fazer essa

seleção, apesar de saber que em pesquisas que seguem a abordagem da fenomenologia hermenêutica devemos considerar todo o grupo participante. No entanto, a maioria das atividades solicitadas pela professora-pesquisadora foram feitas por todos os alunos, apesar de somente serem consideradas para esta pesquisa as textualizações dos participantes focais.

Duas participantes saíram do curso e da pesquisa no segundo semestre de 2004 e outra no primeiro semestre de 2005. As duas primeiras saíram do curso porque queriam seguir outras atividades profissionais e a terceira saiu porque foi trabalhar nos Estados Unidos como *au pair*. Dessas três participantes, somente uma já tinha experiência como professora de língua inglesa no início do curso de Letras.

Os treze participantes iniciais foram selecionados como focais a partir de uma autobiografia, relatando um pouco de suas experiências como aprendentes de língua inglesa e professores, para os que já lecionavam. Pedi que todos os alunos da classe escrevessem esse texto. Para interpretar o fenômeno da formação de professores de língua inglesa durante um curso de Letras, escolhi sete que, ao iniciarem a graduação, no primeiro semestre de 2004, já tinham experiência como professores de língua inglesa e seis que nunca tinham lecionado como professores de língua inglesa. Também procurei selecionar alunos com mais e com menos dificuldades na comunicação em língua inglesa, a fim de perceber seu desenvolvimento durante o curso e a influência desse fator na visão que tinham de sua formação como professores. Dos dez participantes que permaneceram até o final da pesquisa, seis já tinham experiência como professores de língua inglesa e quatro nunca haviam lecionado.

A seguir, relaciono alguns dados sobre cada um dos professores em formação que participaram desta pesquisa do início de 2004 ao final de 2006²²:

1) Edmir – Tem 41 anos e estuda inglês desde a adolescência, primeiramente como autodidata, depois em escolas de idiomas. Morou na Europa por aproximadamente um ano. Leciona Inglês desde 1995. Tem uma graduação anterior em Informática. Iniciou o curso de Letras (Português-Inglês) anteriormente, mas não concluiu. Já cursou duas disciplinas de pós-graduação como aluno especial em uma universidade estadual. Resolveu ingressar novamente no curso de Letras porque acreditava que a falta da formação específica como professor poderia lhe dificultar o acesso em cursos de pós-graduação, já que seu objetivo é fazer um curso de mestrado para ministrar aulas no ensino superior. Foi dispensado dos componentes curriculares relacionados à língua inglesa, após apresentar um certificado de proficiência internacional e ser aprovado em uma avaliação institucional.

2) Josmar – Tem 51 anos. Iniciou o curso afirmando ter um conhecimento razoável de inglês por ter estudado por algum tempo em escolas de idiomas. Ele trabalha em uma indústria e utiliza um pouco a língua inglesa em seu trabalho. Ficou vários anos sem estudar antes de iniciar a graduação. Começou a fazer o curso para aperfeiçoar seu conhecimento sobre a língua e por pretender lecionar após sua aposentadoria na indústria.

²² Os nomes dos participantes são verdadeiros, já que os mesmos autorizaram que eu os identificasse.

3) Edson – Tem 43 anos. Trabalha em uma indústria têxtil há quase 30 anos. Tem diabetes, o que faz com que ele às vezes tenha que faltar às aulas, mas tem uma grande força de vontade. Apresentava muita dificuldade no início do curso por ter ficado muitos anos sem estudar. Essa dificuldade foi agravada por uma grande ansiedade. No segundo semestre, resolveu começar a estudar inglês em uma escola de idiomas, o que parece ter amenizado seus problemas. Também começou a fazer o curso por pretender lecionar após sua aposentadoria na indústria.

4) Graziela – Tem 30 anos. Começou a estudar inglês com 9 anos. Pediu aos pais para estudar porque queria entender músicas internacionais. Em 1993, começou a dar aulas de inglês a convite de uma ex-professora. Leciona inglês em escolas de línguas, além de ter ministrado aulas em uma escola regular. Viajou para o Canadá e para os Estados Unidos em 1998 e afirmou ter conseguido se comunicar bem. Tem amigos que moram no exterior e sempre se corresponde com eles. Está cursando Letras para aprimorar suas habilidades e conhecimento e porque pretende ser uma boa professora de Inglês, além de gostar de tradução.

5) Élson – Tem aproximadamente 30 anos. Começou a estudar inglês em 1987 em uma escola de idiomas que utilizava a nemotécnica. Após um ano de curso, recebeu um certificado de falante de inglês fluente. Depois disso, ele fez uma avaliação de nivelamento em outra escola de idiomas e foi colocado em uma classe de iniciantes de nível dois. Ele estudou por quatro anos nessa escola e concluiu o curso avançado. Em 2002, ele foi para a

Irlanda, onde permaneceu por 80 dias morando com uma família irlandesa e estudando inglês em uma instituição. Ele ficou por 10 dias em Londres antes de retornar ao Brasil. Três dias após seu retorno, começou a lecionar em uma escola de idiomas. Ele continua lecionando em escolas de idiomas, mas também começou a ministrar aulas em um colégio particular. Ele também pretende fazer uma avaliação para obter um certificado de proficiência internacional. Ele escolheu o curso de Letras para saber como ensinar inglês de uma forma “maravilhosa” (amazing – em suas palavras).

6) Camila – Tem aproximadamente 20 anos e estudou inglês no colégio. Tinha dificuldades para se comunicar oralmente durante as aulas, mas se esforçava para participar das aulas. Escolheu o curso de Letras porque seu sonho é trabalhar como tradutora. Em 2004, afirmou não querer ser professora, porque tinha medo de não ser uma boa professora e seus alunos a odiarem, como ela odiou seus professores de Inglês, porém em 2006 começou a trabalhar como estagiária e como professora eventual.

7) Regina – Tem 39 anos. Há muito tempo não tinha contato com a língua inglesa. Em 2004, ela afirmou que gostava de inglês, mas não dominava a língua. Estudou somente em escolas públicas, sendo que ela considerava esse ensino ruim. Do grupo focal, era a que tinha mais dificuldades, tanto em língua inglesa, quanto em outras disciplinas. Também foi a única participante que não conseguiu concluir o curso em 2006, pois teve algumas reprovações.

8) Clodoaldo – Tem 26 anos. Quando ingressou no curso de Letras Inglês, em 2004, já era formado em Educação Física. Ministra aulas de sua formação e de língua inglesa há alguns anos. Começou a estudar inglês quando criança por imposição de seus pais, mas não gostava muito. Quando teve aulas com um professor mais dinâmico, passou a se interessar e conseguiu desenvolver sua fluência. Esse mesmo professor o convidou para começar a lecionar inglês. Atualmente, leciona as duas disciplinas em um colégio particular e tem alunos particulares de língua inglesa.

9) Julia – Tem 44 anos. Leciona inglês desde 1990. Começou a ministrar aulas na mesma escola em que estudou, após ter sido “treinada para ser professora” (conforme suas palavras). Após algum tempo, passou a trabalhar com alunos particulares, o que faz até o momento. Ela afirma gostar muito de inglês. Começou a estudar com nove anos, de forma autodidata, comprando revistas com letras de música e traduções, já que em sua cidade natal não havia escola de idiomas. No primeiro semestre de 2004, afirmou estar muito contente por estar cursando Letras e disse que esperava que os alunos alcançassem o nível avançado até o final do curso.

10) Bruna – Tem 22 anos. Ela disse que escolheu o curso de Letras porque sempre gostou da língua inglesa. No primeiro semestre de 2004, lecionava inglês para crianças. Após ter um bebê, em 2005, parou de trabalhar por um ano. Em 2006, começou a ensinar inglês para a educação infantil em um colégio particular. Em algumas ocasiões durante o curso ela me revelou sua insegurança, por acreditar que não tinha condições para ser professora de

inglês. No final do curso, revelou que, apesar de saber que ainda tinha problemas a vencer na língua inglesa, se considerava uma professora de línguas.

No quadro a seguir tento resumir as características dos professores em formação que participaram desta pesquisa:

Professores em formação participantes da pesquisa	Experiência como professores de língua inglesa no início de 2004	Competência em inglês demonstrada no início de 2004²³
Edmir	Professor particular há nove anos	Comunicava-se sem dificuldades.
Josmar	----	Conseguiu escrever seu texto, mas apresentou vários problemas na língua inglesa.
Edson	----	Teve muitas dificuldades para contar sua história em inglês.
Graziela	Professora em escola de idiomas desde 1993	Comunicava-se sem maiores dificuldades.
Elson	Professor em escola de idiomas desde 2002	Comunicava-se sem maiores dificuldades.
Camila	----	Conseguiu escrever seu texto, mas apresentou vários problemas na língua inglesa.
Regina	----	Teve muitas dificuldades para contar sua história em inglês.
Clodoaldo	Professor de língua inglesa há alguns anos.	Comunicava-se sem maiores dificuldades.
Júlia	Professora particular há catorze anos	Comunicava-se sem maiores dificuldades.
Bruna	Professora de inglês para crianças há aproximadamente um ano	Escreveu um texto muito curto, utilizando uma linguagem bem simples.

Quadro 3 – Professores em formação participantes da pesquisa

²³ Essa competência foi avaliada por mim a partir da autobiografia escrita em inglês em março de 2004.

3.3 Instrumentos de Coleta

Durante os três anos em que lecionei para a turma de Letras Inglês 2004, tive a oportunidade de solicitar que os alunos produzissem diversos textos sobre a experiência de aprender inglês e a formação como professores de língua inglesa. Meu objetivo inicial era acompanhar o desenvolvimento das competências lingüístico-comunicativa e profissional dos participantes. Porém, durante a pesquisa, com a aprendizagem adquirida durante o doutoramento, a partir dos encontros no seminário de orientação e das qualificações, comecei a olhar para os textos diferentemente, percebendo então que em seus relatos os participantes me ofereciam suas interpretações do seu processo de formação de professores e não tanto sobre o desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa.

No primeiro semestre de 2004, informei toda a turma do 1º. Semestre de Letras Inglês que eu havia iniciado meu doutoramento e que desejava que eles participassem de minha pesquisa. Todos os alunos manifestaram interesse em participar. Durante as aulas de Habilidades Integradas em Língua Inglesa, pedi que todos os alunos escrevessem uma autobiografia em inglês, e que nesse texto tentassem fazer uma retrospectiva sobre suas experiências como aprendentes em geral (experiências positivas e negativas, expectativas, anseios, sonhos, frustrações, etc) e da língua inglesa, especificamente. Meus objetivos eram conhecer melhor cada um dos alunos e oferecer uma oportunidade para que eles, ao registrarem suas memórias, se percebessem como sujeitos construtores de suas aprendizagens e experiências. Dos participantes focais, o único que não

escreveu essa autobiografia foi Edmir, porque ele havia sido dispensado das aulas de língua inglesa. Ele foi selecionado após a entrega do segundo texto que solicitei para toda a classe, porque percebi que ele era o aluno com maior desenvoltura na língua inglesa, além de também ter experiência como professor.

O segundo texto que solicitei para a sala, ainda no primeiro semestre de 2004, ocorreu durante as aulas de Abordagens do Ensino de Língua Estrangeira. Li para a sala o discurso que a atriz Fernanda Montenegro proferiu ao receber uma condecoração no Palácio do Planalto, no qual ela fala sobre *Doras e Carmosinas*, refletindo sobre as professoras que participaram de sua formação e sobre a situação dos professores no país. Pedi que os alunos refletissem retrospectivamente sobre suas experiências de aprendizagem de língua inglesa, pensando sobre qualidade de ensino e possíveis influências desse ensino na sua atuação como professores. Eles poderiam escrever em inglês ou português. Essa atividade retrospectiva foi produzida por todos os alunos da sala, sendo que muitos disseram ter sido muito interessante relembrar os fatos ocorridos em sua vivência na escola básica. Planejei essa atividade após ler o livro *Professores e Formadores em Mudança. Relato de um Processo de Reflexão e Transformação da Prática Docente*, organizado por Celani (2003), especialmente o capítulo em que o discurso é citado e as reflexões que esse texto despertou. Meu objetivo era exatamente que os alunos pudessem revisitar suas memórias de alunos, as marcas produzidas por seus professores e pensar em suas expectativas como futuros professores de inglês.

No final do primeiro semestre de 2004, após selecionar os participantes focais, marquei entrevistas individuais com os mesmos. Essas entrevistas foram gravadas e transcritas. Fiz as seguintes perguntas para os alunos:

- Tell me a little bit about you.
- What are you like?
- What is good teaching for you?

Quando elaborei essa entrevista, com o auxílio de minha orientadora, tinha como objetivo avaliar a competência lingüístico-comunicativa dos participantes da pesquisa, por isso, fiz as perguntas em inglês e pedi que eles tentassem responder em inglês. Apesar de meu objetivo ter sido reformulado, pois meu foco agora é investigar a natureza do fenômeno de formação de professores de língua inglesa, percebi que esses dados eram importantes, pois os alunos relataram suas visões sobre ensino eficiente (good teaching) e vários também descreveram bons professores e formas de ensinar.

Somente consegui gravar e transcrever as entrevistas feitas com Edmir, Josmar, Edson e Camila. Perdi a gravação que realizei com a Júlia e a Graziela, por problemas eletrônicos. Não consegui agendar um horário com os outros participantes.

No segundo semestre de 2004, durante as aulas de Ensino de Literaturas Infantil e Juvenil, lemos dois textos sobre ensino de línguas estrangeiras para crianças pequenas (um dos textos comentava aspectos positivos e negativos desse ensino, outro somente os positivos), discutimos os textos em sala de aula e pedi para que os alunos escrevessem sobre sua

visão a respeito do ensino de línguas estrangeiras para crianças pequenas. Os alunos poderiam escrever em inglês ou português. Meus objetivos eram que os alunos desenvolvessem sua criticidade, tendo a oportunidade de rever seus pré-conceitos sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças.

No primeiro semestre de 2005, como ministrei a disciplina de Gramática Contextualizada, as atividades realizadas pelos alunos se relacionavam a aspectos lingüísticos, formais ou estilísticos da língua inglesa. Nenhum desses textos foi usado porque não demonstravam reflexão sobre sua formação como professores. Durante as aulas de Ensino de Leitura, no segundo semestre de 2005, os alunos apresentaram projetos de aulas que focavam a habilidade da leitura, porém, infelizmente, não solicitei que eles redigissem textos em que refletissem sobre a importância dessa atividade para sua formação como professores.

Em 2006, após a primeira qualificação, pude vislumbrar minha pesquisa com mais clareza. Conseguia perceber que era importante que as atividades que propusesse para os alunos do curso de Letras Inglês propiciassem reflexão e não somente aprendizagem de língua inglesa. Essa reformulação de minhas expectativas não aconteceu somente porque o foco de minha pesquisa tinha sido modificado, mas porque estava também amadurecendo como professora-formadora.

No final do primeiro semestre de 2006, marquei uma sessão em grupo com os participantes da pesquisa. Meu objetivo era avaliarmos os pontos positivos e negativos do curso até aquele momento. Consegui reunir quase todos os participantes, somente a Graziela não pôde comparecer.

Realizamos uma conversa reflexiva, por aproximadamente trinta minutos. Essa conversa foi gravada e transcrita. Naquele momento, percebi que vários alunos estavam frustrados com o curso de Letras Inglês. Apesar de ter ficado decepcionada com isso, essa constatação permitiu que eu e os professores tentássemos aproveitar melhor o último semestre do curso, já que revelei para o colegiado o que os alunos haviam exposto, pois acreditava que isso poderia auxiliar a todos os envolvidos, alunos e professores; além disso, os próprios alunos manifestaram seu desejo que eu compartilhasse minhas descobertas com os outros professores.

No início do segundo semestre de 2006, último semestre do curso de Letras Inglês para a turma de 2004, pedi que os participantes redigissem um texto em que avaliassem o curso, refletindo sobre suas expectativas ao ingressarem, aspectos positivos e negativos, expectativas para o último semestre e que escrevessem como viam sua formação como professores e se acreditavam que estavam preparados para lecionar. Os relatos entregues foram muito interessantes. Todos os participantes focais produziram esses textos, expondo suas reflexões sobre a formação que desenvolveram durante o curso de Letras Inglês.

Também durante o segundo semestre de 2006, após lermos textos sobre ensino-aprendizagem de línguas, solicitei que todos os alunos escrevessem sobre como viam os papéis de alunos e professores no ensino-aprendizagem de línguas. Minha expectativa era que o senso comum revelado nos primeiros textos fosse substituído por reflexões realizadas por professores em formação após a aquisição de teorias. Esperava também vislumbrar os repertórios que eles agora demonstravam ter.

Ao final de 2006, pedi que outros alunos da turma de Letras Inglês 2004, que não eram participantes focais, também fizessem um relatório em que analisassem sua formação como professores durante o curso, expectativas, aspectos positivos e negativos e se consideravam-se prontos para lecionar inglês. Desejava vislumbrar o grupo maior, a fim de perceber se o que as experiências reveladas pelos participantes da pesquisa eram semelhantes às de seus colegas. Pude perceber que o que as experiências compartilhadas pelos participantes focais revelavam não era muito diferentes das reflexões de seus colegas de graduação. O que me leva a afirmar que o fenômeno investigado foi o que realmente ocorreu durante o curso de Letras Inglês de 2004 a 2006.

Esboço a seguir um quadro em que resumo as atividades realizadas durante o curso que permitiram textualizações dos professores em formação participantes desta pesquisa.

PERÍODO DO CURSO	CONTEÚDO	OBJETIVOS	TEXTUALIZAÇÃO
Março/2004	Produção escrita: Autobiography (Escrever em inglês uma retrospectiva sobre suas experiências como aprendentes em geral e da língua inglesa).	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer um pouco sobre cada aluno. - Que cada aluno se percebesse como sujeito construtor de sua aprendizagem 	Foi redigido um texto em inglês. Participante que não produziu este texto: Edmir
Abril/2004	Leitura e análise do texto <i>Doras e Carmosinas</i> . Produção de uma reflexão, em inglês ou português, sobre suas experiências de aprendizagem de língua inglesa, pensando sobre qualidade de ensino e possíveis influências desse ensino em sua atuação como professores.	<ul style="list-style-type: none"> - Revisitar suas memórias de alunos e as marcas produzidas por seus professores. - Refletir sobre suas expectativas como professores. 	Foi redigido um texto em português ou inglês com as reflexões de cada participante. Todos produziram este texto.
Junho/2004	Entrevista em inglês com os participantes focais. Perguntas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tell me a little bit about you. ▪ What are you like? ▪ What is good teaching for you? 	<ul style="list-style-type: none"> - Inicial: observar a competência lingüístico-comunicativa. - Refletir sobre visões de ensino eficiente. 	As entrevistas foram gravadas e transcritas. Participantes entrevistados: Edmir, Josmar, Edson e Camila.
2º. Sem/2004	Leitura de textos sobre ensino de línguas estrangeiras para crianças pequenas.	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de criticidade. - Refletir sobre o ensino de línguas estrangeiras para crianças pequenas. 	Foi redigido um texto em português ou inglês com as reflexões de cada participante. Todos produziram este

	Análise e debate sobre os textos.		texto.
1º. Sem/2006	Sessão em grupo com os participantes da pesquisa.	- Refletir em grupo. - Avaliar os pontos positivos e negativos do curso até aquele momento.	A sessão foi gravada e transcrita. A única participante que não pôde comparecer foi a Graziela.
2º. Sem/2006	Relatório sobre expectativas ao iniciarem e ao concluírem o curso. Avaliação individual do curso e de sua formação como professor durante o mesmo.	Refletir sobre sua formação como professor de língua inglesa durante o curso de Letras Inglês. Refletir sobre suas expectativas para o futuro.	Redação de um relatório individual em português. Todos os participantes entregaram os relatórios.
2º. Sem/2006	Análise e discussão de textos sobre papéis de professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem de línguas	Refletir sobre as teorias discutidas em sala de aula, apresentando sua visão crítica sobre as mesmas.	Produção de textos em duplas sobre, avaliando as teorias discutidas. Todos os participantes entregaram os textos.

Quadro 4: Instrumentos de coleta utilizados nesta pesquisa

3.4 Procedimentos de Interpretação dos Dados

Os dados foram interpretados começando com a identificação das unidades de significado que foram reveladas através de diversas leituras dos textos produzidos pelos participantes. As unidades de significado foram reconhecidas considerando a pergunta de pesquisa: Qual a natureza do fenômeno da formação de professores de língua inglesa em um curso de Letras com habilitação plena em Inglês?

Nas inúmeras leituras que fiz dos textos que os participantes produziram, tendo em mente a pergunta de pesquisa a ser respondida, percebi a recorrência das seguintes palavras:

- English / inglês / língua inglesa
- Teacher / professor
- Student / aluno
- Learn
- Teach
- Think / reflect
- Study / estudar
- Improve / desenvolver / melhorar
- Formação
- Dream
- Preparar / estar preparado
- Expectativas
- Level
- Colegas

- Speak English
- Know English
- Difficult / difficulties / dificuldades
- Future
- Pesquisa
- Curso
- Erros

Essas escolhas lexicais dos participantes revelaram as unidades de significado e me permitiram perceber ainda mais a amplitude do fenômeno em foco. Voltei aos textos, fazendo novas leituras, com o objetivo de agrupar as unidades de significado e refletir sobre as relações e afinidades entre essas unidades.

Foi possível então extrair conexões entre as unidades de significado identificadas, seguindo a metodologia descrita no início deste capítulo. Essas conexões me permitiram perceber os temas que emergiam da interpretação dos dados. Foi necessário ir e vir, às vezes me perder, para de novo buscar o caminho a trilhar. Detinha-me muitas vezes em um momento único do fenômeno, escrutinando-o isoladamente, mas depois confrontava-o com o fenômeno total. Ifa (2006:87), apoiando-se em Ricoeur (1986/2002) e van Manen (1990) descreve essa ação com as seguintes palavras:

Esse movimento compõe o *ciclo de validade* proposto por van Manen (1990) ou círculo hermenêutico (Ricoeur, 1986/2002) que permite ao pesquisador aprofundar seu entendimento sobre um fenômeno humano, ao mesmo tempo em que confronta significados parciais construídos ao longo do percurso de interpretação.

Os temas identificados foram os seguintes:

- Reflexões
- Inter-relações
- Confronto de expectativas

Esses temas foram divididos nos seguintes subtemas:

- **Reflexões**
 - Reflexões sobre a língua inglesa
 - Reflexões sobre a formação na graduação

- **Inter-relações**
 - O professor em formação e a língua-alvo
 - O professor em formação e o professor-formador
 - O professor em formação e seus colegas de graduação
 - O professor em formação e seus (futuros) alunos
 - O professor em formação e sua formação

- **Confronto de expectativas**
 - Confronto de expectativas no âmbito lingüístico
 - Confronto de expectativas no âmbito profissional

Nos subtemas *Reflexões sobre a língua inglesa*, *Reflexões sobre a formação na graduação*, *Confronto de expectativas no âmbito lingüístico* e

Confronto de expectativas no âmbito profissional foram encontrados os seguintes sub-subtemas:

- Reflexões sobre a língua inglesa
 - Reflexões sobre aprender a língua inglesa
 - Reflexões sobre as aulas de língua inglesa
 - Reflexões sobre professores de língua inglesa

- Reflexões sobre a formação na graduação
 - Reflexões sobre a formação na graduação e os professores-formadores
 - Reflexões sobre a formação na graduação e lecionar inglês

- Confronto de expectativas no âmbito lingüístico
 - Ruptura
 - Continuidade

- Confronto de expectativas no âmbito profissional
 - Ruptura
 - Continuidade

No próximo capítulo, interpreto *o fenômeno da formação de professores de língua inglesa em um curso de Letras Inglês*, destacando as *reflexões* dos professores em formação participantes da pesquisa sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa e sua formação na graduação, as

inter-relações que revelaram questões de formação de professores e o *confronto de suas expectativas* nos âmbitos lingüístico e profissional, que me levaram a perceber a preocupação dos alunos-professores em estarem preparados para exercer sua profissão.

CAPÍTULO 4

DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DO FENÔMENO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS

Neste capítulo, descrevo e interpreto o fenômeno da formação de professores de língua inglesa em um curso de Letras Inglês observado durante os três anos em que os participantes, professores em formação, cursaram a graduação.

Ao descrever e interpretar esse fenômeno, meu objetivo é responder a pergunta de pesquisa, interpretando as textualizações dos participantes sobre sua formação como professores de língua inglesa durante a graduação.

Conforme descrevi no capítulo anterior, de 2004 a 2006, os professores em formação participantes desta pesquisa participaram de atividades que motivaram reflexões sobre sua formação como professores de inglês.

Essas reflexões se tornaram fontes de textos a partir de sessões individuais e em grupo (gravadas e transcritas) e de relatos escritos pelos participantes. Desenvolvi um processo de tematização (conforme van Manen, 1990), conseguindo identificar três grandes temas que definem a estrutura do fenômeno da formação de professores de língua inglesa: (1) as *reflexões* dos participantes sobre a língua inglesa, considerando o que é aprender a língua, as aulas de inglês e os professores de língua inglesa que fizeram parte de sua aprendizagem, e sobre a formação na graduação,

ponderando sobre os professores-formadores e sobre a visão dos participantes a respeito de ensinar inglês; (2) as *inter-relações* dos professores em formação com a língua-alvo, com os professores formadores, com seus colegas de graduação, com seus (futuros) alunos e com sua formação; e (3) os *confrontos de expectativas* revelados nos âmbitos lingüístico e profissional, considerando rupturas e continuidades. A seguir, detalho a análise desses dois temas e de seus respectivos subtemas e sub-subtemas.

4.1 Reflexões

O primeiro grande tema que estrutura o fenômeno da formação de professores de língua inglesa são as reflexões. Essas se dividem em subtemas que permitem perceber como os participantes refletiram durante o curso de Letras Inglês sobre a língua inglesa e a formação na graduação. Esses subtemas foram subdivididos em sub-subtemas, pois observei que essas reflexões ocorriam sobre diferentes aspectos. A respeito da língua inglesa, os participantes fizeram ponderações sobre sua aprendizagem, aulas e professores de língua inglesa. No que concerne à formação da graduação, os relatos transpareceram reflexões sobre os professores universitários e a respeito de lecionar inglês.

As interpretações realizadas sobre esse tema do fenômeno são observadas a seguir:

4.1.1 Reflexões sobre a língua inglesa

Ao ler e reler as fontes de textos obtidas nos três anos em que a pesquisa foi realizada, pude perceber que os participantes teceram muitos comentários sobre a língua inglesa, enfatizando o quanto era importante aprender a mesma para se sentirem mais seguros em relação ao exercício de sua (futura) profissão. Eles também refletiram sobre aulas de língua inglesa, manifestando sua opinião sobre aspectos que fazem com que uma aula seja considerada melhor ou pior, e sobre suas lembranças de aulas de inglês que tiveram durante sua aprendizagem. Um outro ponto que mereceu a reflexão dos participantes em relação à língua inglesa foi quanto aos professores dessa língua. Considerando professores que passaram por suas vidas e seu perfil de professor ideal, os participantes fizeram comentários sobre esses profissionais.

Minhas interpretações sobre as reflexões dos participantes a respeito da língua inglesa são pormenorizadas abaixo:

4.1.1.1 Reflexões sobre aprender a língua inglesa

No primeiro semestre de 2004, ao relatar suas memórias sobre a aprendizagem de língua inglesa, Edmir demonstra sua grande vontade de aprender:

After that year, I started to absorb English like a sponge, I started collecting lyrics and learning the songs, and even after I got my first dictionary, a 'MEC' one, I didn't worry too much to find out what the words meant. Because at the beginning, they wouldn't make sense anyway. So, before I could understand English, I could read and pronounce the words, and that pleased me enough at the time (Edmir, 2004)²⁴.

²⁴ Os excertos foram transcritos exatamente como foram produzidos pelos participantes, seja oralmente nas entrevistas individuais e na sessão em grupo, ou através dos textos apresentados.

É interessante observar que ele, ao refletir sobre sua aprendizagem, utiliza a metáfora de absorver como uma esponja. Apesar de ‘absorver como uma esponja’ gerar como primeira reação uma imagem negativa, de uma aprendizagem passiva, sem participação efetiva de quem aprende, não foi essa a interpretação final que tive desse comentário. Ao refletir melhor sobre o contexto, essa frase me fez pensar que ele desejava arduamente aprender, já que procurava palavras em seu dicionário para saber como pronunciá-las, o que não deve ter sido uma tarefa fácil para um adolescente que só tivera até aquele momento poucas aulas de inglês na escola regular. Gostaria de saber de que forma ele conseguia pronunciar as palavras que aprendia com o dicionário. Como será que esse dicionário trazia a ‘pronúncia’ das palavras? Acredito que ele não conhecia símbolos fonéticos àquela época; portanto, penso que ou o dicionário trazia a forma “abrasileirada” de se pronunciar seus verbetes na língua inglesa, ou Edmir realmente se empenhou para aprender inglês, pois devia procurar as palavras e ouvir novamente as músicas, conseguindo assim ler as palavras com uma pronúncia adequada.

Outra questão que mereceu minha atenção nesse trecho foi quando ele afirmou que “I didn’t worry too much to find out what the words meant. Because at the beginning, they wouldn’t make sense anyway.” Suas palavras me levam a pensar que ele, no começo de seu processo de aprendizagem, ficava feliz em somente reproduzir (ler e pronunciar) palavras soltas na língua inglesa. Parece-me que naquele momento ele acreditava que aprenderia a língua inglesa através dessas palavras soltas. Quando ele comenta que as palavras não tinham sentido, esse comentário não faz com

que eu pense que ele estava decepcionado quanto a isso. Penso que ele acredita que esse foi o passo inicial no seu processo de aprender a língua inglesa, portanto ele, ao refletir sobre esse momento, não o considera negativo.

Josmar revela suas reflexões sobre sua aprendizagem da língua inglesa:

Infelizmente, as minhas experiências com a aprendizagem de Inglês foram poucas durante a minha infância no “Ginásio” e quase nenhuma no curso técnico ... fui à luta e estudei em escolas particulares procurando absorver o máximo possível ... o saldo foi positivo e embora limitado e com muito ainda por aprender, consigo “quebrar o galho” na minha vida profissional sempre que é preciso fazer uso do idioma. (Josmar, 2004)

Nos trechos acima destacados, percebo que Josmar entendeu que, como suas primeiras experiências de aprendizagem da língua inglesa foram insuficientes, precisaria buscar outras formas de conseguir aprender essa língua. Em seus comentários, ele não detalha ou justifica sua interpretação negativa dessas primeiras experiências. O uso da palavra “poucas” parece indicar que ele acreditava que precisaria de mais tempo para aprender inglês do que o foi oferecido pelas escolas em que estudou. O que acredito merecer mais destaque neste trecho é que ele se revela como alguém que, ao sentir a necessidade, assumiu a responsabilidade por sua própria aprendizagem e procurou meios para atingir seus objetivos. Essas são as características, em meu entendimento, de um aprendente ideal, de alguém que realmente planeja e luta por sua aprendizagem. Ao refletir sobre essa sua empreitada, ele se revela satisfeito com os resultados obtidos: “o saldo foi positivo”, considerando que consegue utilizar a língua inglesa em suas

atividades profissionais: “consigo “quebrar o galho” na minha vida profissional sempre que é preciso fazer uso do idioma”.

Edson revela suas reflexões sobre a aprendizagem da língua inglesa no seguinte trecho:

A minha experiência de aprendizagem de inglês para mim foram insatisfatórias, aprendi um pouco com ensinamentos rudimentares nos anos 78-80-81 no ginásio, sendo que no ano de 79 me transferi de escola, e nesta nova escola as 5ª e 6ª séries a língua ensinada era francês, e 7ª e 8ª séries Inglês. No colegial também não foi bom, sempre estudei em escola estadual aprendi estudando o verbo “to be”, comparando com os métodos atuais vejo que eram cansativas e não interativas. (Edson, 2004)

Ele começa sua reflexão afirmando que suas primeiras experiências de língua inglesa não foram satisfatórias. Ele as classifica como “insatisfatórias”, revelando que seu ensino era “rudimentar”. Ele não apresenta detalhes dessas experiências, mas, como eu também cursei o ‘ginásio’ nessa fase, comparo seus comentários com as aulas de inglês que tive também na escola estadual, em que nos eram apresentadas listas de vocabulário e exercícios estruturalistas e compreendo suas impressões. Penso ser possível relacionar suas experiências com as minhas, pois estudamos na mesma época e em escolas estaduais. Não é meu objetivo afirmar que todos os alunos de escolas estaduais daquela época tivessem as mesmas experiências de aprendizagem, mas é sabido que o ensino de línguas por meio de gramática-tradução e drills era comum nas décadas de setenta e oitenta. Essa minha interpretação também foi gerada a partir de sua frase: “aprendi estudando o verbo ‘to be’”, que revela que, em suas reflexões, suas experiências de aprendizagem foram insatisfatórias por se resumirem a estruturas gramaticais. O que me leva a acreditar que ele

queria aprender a língua inglesa, mas não foram oferecidas oportunidades para que atingisse seu objetivo sem suas primeiras experiências. Ele não revela ter buscado outros meios para aprender a língua inglesa durante essa fase de sua vida.

As reflexões de Graziela sobre suas primeiras experiências de aprendizagem de língua inglesa são as seguintes:

Desde criança, eu sempre fui muito curiosa para aprender inglês e aos 9 anos de idade, meus pais me deram a oportunidade de estudar numa escola de idiomas. Apesar da metodologia basicamente gramatical (grammar-translation) eu aproveitava todas as oportunidades para aprender, lia livros de histórias, ouvia “drills” no laboratório, ouvia músicas e tentava “tirar as letras” da maneira que eu entendia e apesar de escrever muita coisa errada (ainda tenho alguns rascunhos guardados) fui treinando muito o meu ouvido e a pronúncia já que eu ficava repetindo várias vezes o “som” que eu ouvia e depois, procurava as palavras novas no dicionário para aumentar meu vocabulário. Gradativamente o entendimento foi melhorando e eu já conseguia compreender os “lyrics” que eu acompanhava, assim eu treinava a leitura, o ouvido e a pronúncia enquanto eu cantava. (Graziela, 2004)

Assim como Edmir, as reflexões de Graziela me permitem afirmar que ela também buscou formas para aprender a língua inglesa, além do que a escola de idiomas oferecia. Suas primeiras palavras são “eu sempre fui muito curiosa para aprender inglês”. Eu entendo que ela manifesta assim sua percepção de que sempre quis aprender a língua e que procurou meios para satisfazer seu desejo. Essa interpretação é fundamentada pelo seguinte trecho: “eu aproveitava todas as oportunidades para aprender”. Ela deixa claro que foi diligente em seus esforços para aprender inglês, detalhando os meios que utilizou para conseguir sua aprendizagem: livros, drills no laboratório, transcrição de músicas e dicionários. Ao final desta reflexão, ela manifesta sua satisfação com os resultados: “Gradativamente o entendimento foi melhorando e eu já conseguia compreender os “lyrics” que

eu acompanhava, assim eu treinava a leitura, o ouvido e a pronúncia enquanto eu cantava.” É bem perceptível que ela reflete sobre suas primeiras experiências de aprendizagem na visão de uma professora de inglês, pois enfatiza as habilidades que aprimorava em seus esforços de aprendizagem e nomeia as abordagens e técnicas que envolveram suas primeiras experiências: grammar-translation, “drills”.

Acredito ser possível afirmar que suas reflexões sobre as experiências de aprender a língua inglesa revelam alguém que para aprender foi autônoma e exerceu um papel ativo nessa aprendizagem, procurando e utilizando todos os meios que estavam disponíveis para que alcançasse seu objetivo.

Élson reflete sobre suas experiências de aprender a língua inglesa em alguns momentos de sua vida no longo trecho abaixo:

As experiências pela qual passei quando comecei a estudar inglês na quinta série do primário foram interessantes, a princípio. Logo nas primeiras aulas eu fiquei encantado com os textos que a professora colocava na lousa para nós copiarmos. Esse encantamento surgia na hora em que ela começava a fazer a leitura do texto, porque contrário ao que ocorria com as outras matérias, ela não lia conforme estava escrito, mas com uma pronúncia que nos fazia calar e admirar.

Somente durante o ensino médio é que eu comecei a entender realmente as estruturas da língua e até me arriscava a iniciar alguns diálogos em inglês, com meus primos, após a aula. Isso se deu devido ao fato da professora ser também muito bem preparada e ter ganhado a nossa confiança quando um dia entrou um americano em nossa sala de aula e ela manteve um longo diálogo em inglês com ele. Foi então que eu senti vontade de saber além do que era dado em aula e procurei uma escola de idioma chamada *** e nela tive os meus anseios aplacados. Pena que após 1 ano eles já não tinham mais turmas para o nível que eu tinha alcançado e então eu fui para o *** (outra escola de idiomas).

Durante o ensino médio – o qual cursei em uma escola técnica – eu tive muito contato com o “grammar translation”, na *** (primeira escola de idiomas) meu contato foi com o “audiolingualism”. Essa foi a razão de a princípio eu achar o método do *** (segunda escola de idiomas) – communicative – muito sem estrutura, eu queria entender o porquê das coisas e isso não me era passado, tendo eu que me contentar com o básico de gramática que vi nos cursos anteriores. Mas agora eu já estava indo pro avançado e as estruturas eram diferentes, então eu

comprei vários livros de gramática pura e comecei a estudar em casa. Isso não quer dizer que eu não gostasse do *** (segunda escola). (Élson, 2004)

Suas primeiras reflexões são sobre o encantamento que experimentou durante as primeiras experiências de aprendizagem da língua. Esse encantamento era gerado pela pronúncia da professora, o que me leva a pensar que esse era seu desejo inicial: aprender a pronunciar as palavras como sua primeira professora de inglês. A grande curiosidade parece ter sido despertada pela surpresa que teve ao perceber que a professora “não lia conforme estava escrito, mas com uma pronúncia que nos fazia calar e admirar”.

A seguir, ele revela seu grande interesse pela estrutura da língua inglesa, manifestando seu desejo de aprender gramática: “eu comecei a entender realmente as estruturas da língua e até me arriscava a iniciar alguns diálogos em inglês, com meus primos, após a aula”. Minha interpretação para suas palavras é que ele considerava a gramática como um bom meio para aprender a língua, pois deixa claro que após as aulas se “arriscava a iniciar diálogos em inglês”. Seria interessante saber se esses diálogos eram produzidos por eles ou se reproduziam os diálogos que eram vistos nas aulas do ensino médio.

Chama a atenção o seguinte trecho:

Foi então que eu senti vontade de saber além do que era dado em aula e procurei uma escola de idioma chamada *** e nela tive os meus anseios aplacados. Pena que após 1 ano eles já não tinham mais turmas para o nível que eu tinha alcançado e então eu fui para o *** (outra escola de idiomas).

Ele revela em suas reflexões que também buscou meios para conseguir aprender a língua inglesa. Ao perceber que o que lhe ensinavam

na escola regular não era suficiente, procurou uma escola de línguas. Ele não revela como foram suas experiências de aprendizagem nessa primeira escola, mas é curioso após somente um ano a escola não ter mais turmas para o nível que ele teria alcançado. Essa escola deveria ter uma estrutura bem limitada para não oferecer oportunidades de aprendizagem para alguém após um ano de estudos. Acredito que o fato dele ter procurado uma outra escola de línguas revela que ele refletiu sobre sua aprendizagem e a considerou insuficiente, o que, a meu ver, é muito positivo.

Seu desejo de aprender a gramática da língua inglesa volta a ser revelado quando afirma ter ficado um pouco insatisfeito com suas experiências na segunda escola de línguas pela falta de estruturalismo do método utilizado. Ele revela então que buscou meios para aprender mais gramática: “eu comprei vários livros de gramática pura e comecei a estudar em casa.” Para poder entender o que ele considera ‘gramática pura’ seria necessário, a meu ver, saber quais livros ele comprou. Porém, o que me chamou a atenção foi sua grande vontade de aprender gramática, a qual fez com que comprasse livros e estudasse em casa.

Considero então que Élon também se tornou, a partir de suas primeiras experiências de aprendizagem da língua, alguém que procurou meios para alcançar seus objetivos em relação à língua inglesa, ainda que suas reflexões me levem a pensar que ele focava mais saber a estrutura da língua do que utilizar a mesma em sua vida.

Camila reflete sobre suas experiências de aprender inglês comparando o que aconteceu na escola pública e na particular:

A minha experiência como aprendiz da língua inglesa é pouca, pois sempre estudei em ensino público (pelo menos a maioria dos anos) e

minhas professoras eram nervosas e impacientes. Quase sempre minhas aulas eram de cópia, nunca de gramática. As aulas eram chatas, sem dinamismo algum e a sala era uma bagunça, pois a professora não era respeitada e nós nunca repetíamos de ano. No ensino privado as professoras eram mais exigentes, alegres e mantinham a ordem geral em sala e fora dela. Foi então que eu aprendi os verbos (eu só sabia o To be, e mais ou menos) e passei a me interessar pela língua inglesa, pois descobri que não se resumia na cópia, mas tinha tradução, música, jogos... Descobri que era a matéria que eu mais gostava, apesar de “ralar” para tirar nota e acompanhar a sala (que já tinha conhecimento, pois todos eram do ensino particular). (Camila, 2004)

Em suas palavras, fica clara sua impressão de que as experiências que teve na escola particular foram muito melhores do que na escola pública. Para fazer essa comparação, ela afirma que na escola pública só tinha cópia e nunca tinha gramática. Ela também ressalta a falta de disciplina existente nessa escola. Já na escola particular, suas experiências foram melhores porque aprendeu os verbos, começou a fazer traduções das cópias e também havia música e jogos. Em minha visão, com essas experiências de aprendizagem de língua na escola particular, apesar de suas palavras não conterem referências claras ao sociointeracionismo ou a outra utilização da língua com objetivos autênticos de comunicação, ela se sentiu feliz com essas experiências, pois declara que começou a se interessar por aprender inglês. A partir de suas reflexões, entendo que, naquele momento, ela começou a buscar uma aprendizagem mais eficiente. Suas palavras: “apesar de “ralar” para tirar nota e acompanhar a sala” me conduzem a essa interpretação, apesar dela não revelar se buscava meios diferentes para aprender ou se limitava-se a rever o que aprendia na escola.

Ao refletir sobre suas experiências de aprender a língua inglesa, Regina revela o quanto dependia de seus professores:

Minhas experiências de inglês foram bastante, trago-as comigo até hoje, lembro-me desde a primeira até a última professora até você é claro. Eu sempre fui bem nessa disciplina, pois sempre tive ótimos professores, o problema é que estou sem contato com a língua inglesa a muito tempo e o que aprendi já esqueci. (Regina, 2004)

Ao ler suas reflexões, percebi o quanto ela relacionava suas experiências de aprendizagem ao contato com suas professoras de inglês. É interessante que ela afirma que teve muitas “experiências de inglês” e que as recorda até o presente. Porém, ela não as descreve. Esse fato me leva a pensar que o que mais a marcou foram as professoras e não a aprendizagem. Essa questão será interpretada em uma próxima seção deste capítulo, quando estiver descrevendo e buscando o significado das reflexões dos participantes sobre os professores de língua inglesa que tiveram em sua vida. Voltando à interpretação de suas reflexões sobre as experiências de aprender língua inglesa, suas palavras “estou sem contato com a língua inglesa a muito tempo e o que aprendi já esqueci” me levam a pensar que ela não aprendeu realmente ou sua aprendizagem não foi significativa. Sua justificativa para ter esquecido o que aprendeu foi tempo longo sem contato com a língua, mas, ao perceber sua grande dificuldade durante a graduação, penso que essas experiências não foram produtivas em relação à aprendizagem de língua inglesa. Ela não revela em nenhum momento dessas reflexões sobre suas experiências de aprender inglês que se esforçava para aprender, não menciona meios utilizados para aprender ou objetivos em relação à língua.

Clodoaldo, ao refletir sobre suas experiências de aprender inglês, revela que as mudanças por que passou:

Minha mãe então não pensou duas vezes e me matriculou em uma escola particular. Eu era muito tímido (ainda sou) e minha professora não tinha muita paciência comigo! Tentei desistir do meu curso por várias vezes mas foi tudo em vão. Ela pagava meu curso semestralmente para que eu não desistisse. Cheguei ao ponto até de chorar. O tempo passou, tive outros professores, mas o professor que mais me marcou foi um alemão que morou na Inglaterra, Estados Unidos e ministrava aulas de inglês aqui no Brasil. Seu nome é Roland. Ele acreditou em mim e deixou que eu ministrasse algumas aulas para ele. (Clodoaldo, 2004)

Suas primeiras reflexões são sobre a razão de ter começado a aprender inglês. Diferentemente de seus colegas, não era ele que tinha como objetivo saber a língua, mas, sim, sua mãe, que decidiu que o filho deveria aprender após receber uma visita de missionários norte-americanos e ter ficado encantada com a língua inglesa. Ele revela que não queria aprender inglês e que suas primeiras experiências foram bem negativas: “Cheguei ao ponto até de chorar.” Seu processo de aprendizagem, ainda que forçado, continuou por imposição de sua mãe. Ele dá a entender que teve boas experiências com um outro professor de inglês, mas não informa quais os meios utilizados para adquirir a aprendizagem nessas experiências. A meu ver, suas reflexões revelam que ele, pelo menos no início, não buscou sua aprendizagem. Suas palavras, em minha opinião, deixam claro que ele não tinha prazer nem interesse em aprender, o que causa, em muitos casos, fracasso e desistência. Em seu caso, é interessante perceber a motivação de sua mãe que fez com que ele continuasse estudando inglês, apesar de sua falta de interesse. Parece que, em relação ao Clodoaldo, quem foi responsável por suas primeiras experiências com a língua inglesa foi sua mãe e não ele mesmo.

Julia revela em suas reflexões sobre as experiências com a língua inglesa seus esforços para aprender:

I like English very much and I've been studying it since I was 9 years old. I started studying by myself buying some magazines with song lyrics and translations, because we didn't have an English school at *** (cidade em que ela nasceu). (Júlia, 2004)

Suas palavras revelam que, por gostar de inglês, ela se interessou em estudar inglês e, ao perceber que sua cidade não tinha escolas de línguas, buscou outros meios para conseguir atingir seus objetivos. Essa reflexão me indica como ela se tornou, desde os nove anos de idade, uma aprendente independente, procurando conseguir alcançar seus alvos, apesar dos grandes obstáculos que enfrentava. Penso que são poucas pessoas que conseguem aprender uma língua estrangeira sem haver infraestrutura para isso. Principalmente, lembrando que quando ela era criança não havia os recursos tecnológicos que nos ajudam a aprender hoje em dia. O fato dela conseguir, atualmente, se comunicar em inglês eficientemente me leva a entender que ela continuou em sua busca pela aprendizagem da língua.

As experiências de aprender inglês de Bruna, assim como as de Regina, refletem o quanto os professores de inglês marcaram sua aprendizagem:

A primeira professora de Inglês que eu tive, foi quando eu estava na 5ª série, o nome dela era Ana Maria e a maior parte do tempo ela ficava passando sermão na classe, pois a sala era muito grande e ela não tinha controle sobre a classe. Depois disso eu me mudei de escola e neste colégio tinham duas professoras de inglês, uma para ensinar gramática e a outra conversação com as turmas divididas.

Foi nessa época que eu comecei a fazer um curso de inglês fora da escola, eu tinha 12 anos e adorava, pois o meu teacher era meio doido e nos levava para ter as aulas em lugares como sorveterias, zoológicos. Infelizmente, eu fiquei só um ano com ele, pois ele era do Canadá e acabou voltando para lá. Então, eu entrei em uma escola de inglês, a diferença foi enorme pois eu não estava acostumada a seguir uma apostila, e havia muitos alunos na classe, o contato entre professor e aluno era bem distante. Mas eu acabei ficando nessa escola por 6 anos.

Até que minha prima me apresentou uma professora de inglês particular, que eu me identifiquei e estou com ela até hoje. E a última professora que eu me lembro foi a do colegial, que só mandava os alunos traduzirem textos em todas as aulas. (Bruna, 2004)

Suas reflexões indicam que suas experiências de aprender inglês eram influenciadas pelos professores que teve. Minhas interpretações sobre essa questão serão desenvolvidas na seção em que o assunto será abordado. No trecho acima, percebo, por meio de suas reflexões, que ela parecia querer aprender inglês, já que continuou tentando, trocando de professores e escolas. Ela revela que teve boas experiências em sua aprendizagem de língua inglesa com um professor nativo que saía da sala de aula com seus alunos. Essa reflexão me faz pensar que suas experiências de aprender inglês foram mais agradáveis e proveitosas para ela no momento em que ela conseguiu relacionar o que aprendia com o que fazia parte de seu mundo: zoológico, sorveteria e outros lugares. Porém, suas reflexões não revelam que ela tenha buscado suas próprias formas e meios para aprender a língua, já que afirmava aprender por com a mediação das atividades que seus professores promoviam.

Considerando as reflexões acima, percebo que alguns participantes, ao narrarem suas experiências de aprender inglês, evidenciaram seus esforços para obter sua aprendizagem. Esses participantes deixaram claro que se consideram felizes quanto ao que aprenderam; a meu ver, isso comprova a necessidade de cada pessoa se envolver em seu processo de aprendizagem, buscando meios para atingir seus objetivos. Outra questão que ficou evidente nessas primeiras reflexões foi a retrospectiva sobre as aulas de inglês. Os professores em formação mencionaram algumas aulas de inglês, fazendo comentários sobre as mesmas. Passo, então, a

interpretar as reflexões dos participantes sobre algumas aulas de língua inglesa que, de certa forma, marcaram suas vidas.

4.1.1.2 Reflexões sobre as aulas de língua inglesa

Os participantes refletiram retrospectivamente sobre as aulas de língua inglesa que tiveram no início de sua aprendizagem. Apesar de sabermos que as pessoas aprendem, de acordo com seus interesses e necessidades, em situações de interação e de negociação em qualquer momento de suas vidas e não somente durante aulas, reconhecemos o quanto uma aula pode ser marcante para o processo de ensino-aprendizagem. Conforme Almeida Filho (2002:25): “No processo de aprendizagem formal de LE a aula pode não ser quantitativamente a maior porção do trabalho de ensinar e aprender, mas é certamente a mais impactante.” Esse impacto aparece nas reflexões dos participantes comentadas abaixo.

Edmir reflete sobre as primeiras aulas de inglês que teve no seguinte trecho:

I had my first English class at school. I remember the excitement until today. I remember the book, the dialogs, the pictures. And the vocabulary list the teacher would put on the board from time to time. ... In spite of all, I was happy to have her, and her vocabulary lists, short ones, were very meaningful to me at the time. They were my headstart in the language. ... When I was 18 I decided to enroll into an English school, and I did the *** course for two semesters, the fourth and the fifth. Boring as the classes were, I still managed to acquire a lot of language. After that I never went to a language school for my English. I carried on teaching myself. (Edmir, 2004)

Ele deixa claro no trecho acima o quanto as primeiras aulas foram marcantes em sua aprendizagem de língua inglesa. Ele aparenta ter ficado fascinado com a idéia de aprender inglês na escola. É interessante que não

aparecem razões que justifiquem esse encantamento, já que na aula só havia livro, diálogos, figuras e listas de vocabulário. Em minha impressão, seu encantamento foi devido ao fato de finalmente estarem lhe oferecendo uma oportunidade para aprender a língua que tanto queria conhecer. Essa minha interpretação se deve ao fato dele ter escrito que ficava tentando aprender com desenhos animados, músicas e dicionários antes mesmo de ingressar na escola. Suas observações sobre as lembranças das primeiras aulas me fazem refletir sobre esse desejo, essa vontade de aprender que a maioria das crianças apresenta ao ingressarem na escola e sobre os motivos que fazem com que esse interesse diminua ou até mesmo desapareça. Como poderíamos evitar essa desmotivação que percebemos nos alunos?

Ele continua suas reflexões afirmando que aquelas listas de vocabulário foram importantes no início de sua aprendizagem. Essas palavras parecem indicar que ele, por querer muito aprender a língua, tentava encontrar significado em algo tão desprovido de relação com a vida real como listas de vocabulário. Isso me leva a pensar que, às vezes, mesmo com meios desfavoráveis os aprendentes mais interessados conseguem aprender. Fico imaginando o quanto ele teria aprendido se suas aulas fossem voltadas ao que realmente era interessante e necessário para ele.

Ao refletir sobre as aulas que teve em escolas de idiomas, ele afirma: “Boring as the classes were, I still managed to acquire a lot of language. After that I never went to a language school for my English. I carried on teaching myself.” É interessante perceber que apesar de considerar as aulas

entediantes, ele acredita que, por meio delas, aprendeu bastante. Isso pode revelar que, por causa de sua experiência como autodidata, ele não tenha se adaptado a aulas em grupo, mas que ainda assim ele tenha percebido que precisava de um curso mais estruturalizado para aprender a língua mais formalmente.

Edson reflete com pesar sobre as aulas de inglês que teve durante sua aprendizagem:

A minha experiência de aprendizagem de inglês para mim foram insatisfatórias, aprendi um pouco com ensinamentos rudimentares nos anos 78-80-81 no ginásio, sendo que no ano de 79 me transferei de escola, e nesta nova escola as 5ª e 6ª séries a língua ensinada era francês, e 7ª e 8ª séries Inglês.

No colegial também não foi bom, sempre estudei em escola estadual aprendi estudando o verbo “to be”, comparando com os métodos atuais vejo que eram cansativas e não interativas.

Hoje com muito esforço e pesquisa posso dizer com convicção que a minha biografia de aprendizagem não foi das melhores por causa dos métodos “fracos” de ensino de inglês que eu tive. (Edson, 2004)

Seus comentários revelam que ele não acredita ter tido boas aulas de inglês. Ele qualifica suas aulas como: “rudimentares”, “cansativas e não interativas”. Ele também deixa claro que considera que esse fato fez com que sua aprendizagem não fosse “das melhores”. Considero positivo o fato dele afirmar que compara as aulas que teve com os ‘métodos atuais’, ressaltando questão da interatividade. Creio que essas reflexões podem significar que ele, ao perceber o quanto perdeu em termos de aprendizagem com as aulas que teve no passado, ao exercer sua profissão, pense sobre esses acontecimentos e ofereça oportunidades de aprendizagem mais interessantes para seus alunos.

Élson refletiu sobre as primeiras aulas de inglês da seguinte forma:

Logo nas primeiras aulas eu fiquei encantado com os textos que a professora colocava na lousa para nós copiarmos. Esse encantamento

surgia na hora em que ela começava a fazer a leitura do texto, porque contrário ao que ocorria com as outras matérias, ela não lia conforme estava escrito, mas com uma pronúncia que nos fazia calar e admirar. Ela era realmente uma excelente professora e é uma pena que no ano seguinte já haviam trocado de professor e este agora passava listas e mais listas de vocabulário e verbos para serem decorados. (Élson,2004)

No trecho acima, ele compara aulas que considera produtivas com outras que critica. É interessante observar que as aulas que ele elogia são descritas como cópia de texto e leitura da professora. O que parece encantá-lo é a pronúncia da professora. Ele não menciona o que ocorria nessas aulas que fizessem com que elas fossem consideradas melhores. As aulas que ele criticava eram compostas por listas de vocabulário e memorização de verbos. Não são mencionadas aulas em que os alunos interagissem, produzissem textos ou fizessem alguma outra coisa que indicasse sua participação ativa que pudesse gerar aprendizagem.

Camila não tem boas recordações das primeiras aulas de inglês:

Quase sempre minhas aulas eram de cópia, nunca de gramática. As aulas eram chatas, sem dinamismo algum e a sala era uma bagunça pois a professora não era respeitada e nós nunca repetíamos de ano. No ensino privado as professoras eram mais exigentes, alegres e mantinham a ordem geral em sala e fora dela. Foi então que eu aprendi os verbos (eu só sabia o To be, e mais ou menos) e passei a me interessar pela língua inglesa, pois descobri que não se resumia na cópia, mas tinha tradução, música, jogos... (Camila, 2004)

Em suas reflexões sobre as aulas de inglês, Camila revela sua preferência por aulas de gramática. Ela reclama que não havia gramática nas aulas da escola pública e que só aprendeu verbos nas aulas da escola particular. Essa sua reflexão me leva a pensar que ela acreditava que aulas de inglês deveriam focalizar as estruturas gramaticais da língua. Outro aspecto negativo que ela critica nas aulas da escola pública era a indisciplina. Um aspecto a ser ressaltado é ela afirmar “a professora não era

respeitada e nós nunca repetíamos de ano”. Essa frase pode indicar que ela acreditava que a professora seria respeitada se os alunos corressem o risco de repetir de ano, ou que haveria disciplina se houve a possibilidade da repetência. Qualquer uma das suposições indica que sua visão de aula ainda estava revestida pelo tradicionalismo e autoritarismo que às vezes vemos sendo defendido até mesmo por profissionais do ensino. Ela não ressalta o uso de jogos e música, colocando-os como técnicas assim como tradução. Em minha visão, ela não creditava, naquele momento, uma importância maior à utilização de atividades relacionados com os interesses de adolescentes nas aulas de língua inglesa.

Regina reflete com saudosismo sobre as aulas de inglês por que passou:

A primeira (professora) chamava-se Carmem, era em São Paulo, era uma época muito respeitosa pois quando a professora entrava na sala, nós já estávamos todos em pé para recebê-la, quando ela entrava sempre dizia:

- Good afternoon, e nós respondíamos, em seguida ela falava:

- OK! Sit down, please!

Eu adorava e morro de saudades dela, saudades também do respeito que os alunos tinham para com os professores, eu aprendi tanto que até hoje trago comigo esse respeito. Entre outras todas eu as guardo com muito carinho, enfim a última chamava-se Nanci, também era adorável, gostava de dar aula, pois suas aulas eram muito prazerosas. (Regina, 2004)

Sua reflexão me leva a pensar que ela acreditava que esse tipo de aula era a aula ideal. Não percebo em nenhum momento de sua fala que ela veja algo de errado na postura autoritária da professora. Lembro-me que isso era comum quando estava no ‘ginasial’, por estarmos no final do militarismo e esse ser o comportamento que as autoridades queriam que assimilássemos, inclusive nas escolas. Esse tipo de aula não favorece, de

forma alguma, o dialogismo e a interação entre professor e alunos, mas essa questão não é percebida pelas reflexões da participante.

Ela também menciona outra professora, afirmando que suas aulas eram muito prazerosas e indicando que isso acontecia porque ela “gostava de dar aula”. Apesar de eu também acreditar que é necessário que o profissional tenha prazer em seu trabalho, sua frase parece indicar que para ela uma aula prazerosa dependia do professor, como se ele fosse a figura detentora e centralizadora de todo saber.

Bruna também reflete sobre as aulas de inglês que teve, estabelecendo comparações entre as mesmas:

A primeira professora de Inglês que eu tive, foi quando eu estava na 5ª. série, o nome dela era Ana Maria e a maior parte do tempo ela ficava passando sermão na classe, pois a sala era muito grande e ela não tinha controle sobre a classe. Depois disso eu me mudei de escola e neste colégio tinham duas professoras de inglês, uma para ensinar gramática e a outra conversação com as turmas divididas.

Foi nessa época que eu comecei a fazer um curso de inglês fora da escola, eu tinha 12 anos e adorava, pois o meu teacher era meio doido e nos levava para ter as aulas em lugares como sorveterias, zoológicos. Infelizmente, eu fiquei só um ano com ele, pois ele era do Canadá e acabou voltando para lá. Então, eu entrei em uma escola de inglês, a diferença foi enorme pois eu não estava acostumada a seguir uma apostila, e havia muitos alunos na classe, o contato entre professor e aluno era bem distante. Mas eu acabei ficando nessa escola por 6 anos.

Até que minha prima me apresentou uma professora de inglês particular, que eu me identifiquei e estou com ela até hoje. E a última professora que eu me lembro foi a do colegial, que só mandava os alunos traduzirem textos em todas as aulas. (Bruna, 2004)

Suas reflexões se dividem em cinco momentos. Elas começam com comentários negativos sobre as aulas de sua professora da 5ª. série, já que a professora “ficando passando sermão na sala”. Posso inferir que ela não percebia atividades significativas durante essas aulas, ou que o que mais lhe chamava a atenção era a indisciplina da sala numerosa. O segundo

comentário que ela faz é “neste colégio tinham duas professoras de inglês, uma para ensinar gramática e a outra conversação com as turmas divididas.” Ela não expressa sua opinião sobre essa divisão, mas essa divisão chamou muito minha atenção. Esse fato indica que havia momentos diferentes para se ensinar gramática e conversação, o que faz transparecer a idéia de que um aspecto não estivesse interligado ao outro. Na terceira reflexão, ela fala brevemente sobre aulas que apreciou intensamente, nas quais seu professor levava os alunos para fora da sala de aula. Esse tipo de aula é retratado como prazeroso e divertido. Ela usa os termos “adorava”, “o meu teacher era meio doido”, revelando a forma que sentia em relação a essas atividades. Ela não reflete, no entanto, que esse prazer poderia se dever ao fato de que as aulas se relacionam ao mundo real. Na quarta aula descrita, ela menciona alguns aspectos considerados negativos: uso de apostila, muitos alunos na sala e pouca interação entre professor e alunos. Essas reflexões fazem me pensar que ela percebia a necessidade de haver interação para que fosse oportunizada a aprendizagem, o que é muito positivo. Seu último comentário sobre aulas é sobre só haver tradução nas aulas de inglês do Ensino Médio, o que ela parece considerar bem negativo.

As reflexões observadas revelam que os participantes conseguem, em alguns casos, refletir criticamente sobre as aulas de língua inglesa que ocorreram durante sua aprendizagem. Espero que essas reflexões possam ser consideradas quando eles estiverem ministrando suas próprias aulas, para não reproduzirem modelos que foram negativos para eles. Há participantes, no entanto, que não apresentam reflexões críticas quanto ao fato de terem tido aulas predominantemente estruturalistas ou com objetivo

de memorização de vocabulário. Em minha interpretação, esses professores em formação, em 2004, não percebiam a necessidade de haver aulas relacionadas à realidade e às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Além de refletirem sobre a aprendizagem e as aulas de inglês, os professores em formação também fizeram observações e comentários sobre professores de língua inglesa que passaram por suas vidas antes da graduação. A seguir, interpreto as reflexões dos participantes sobre seus professores de inglês.

4.1.1.3 Reflexões sobre professores de língua inglesa

Lembrando de sua primeira aula de língua inglesa em uma escola regular, Edmir fez o seguinte comentário sobre a professora:

But there was a problem: the teacher. She was the moodiest person I've ever come across in my life. She was always serious, she never ever smiled, and she would terrify us with her authoritarianism and lack of patience. And lack of warmth. (Edmir, 2004)

Suas palavras expressam o impacto produzido por essa professora para uma criança de onze anos. Em qualquer fase de nossa vida, a afetividade é um elemento fundamental para a aprendizagem; principalmente para crianças ou pré-adolescentes que, em geral, tendem a exagerar suas emoções e o modo como percebem as emoções das pessoas que são importantes em suas vidas. Quando Edmir afirma: “she would terrify us with her authoritarianism”, em minha opinião, fica nítido como as atitudes da professora foram desfavoráveis para ele e, provavelmente, para seus colegas também.

Josmar resume suas reflexões sobre professores de inglês na seguinte frase:

Logicamente, deparei-me com profissionais bem preparados e outros nem tanto. (Josmar, 2004)

Nesse comentário sucinto, acredito que ele revela o quanto considera importantes a qualificação e o profissionalismo dos professores de língua inglesa. Nesse trecho, ele estava refletindo sobre os professores que teve em escolas de línguas. Tendo em mente que, quando ele estudou nesses estabelecimentos, já era adulto, acredito que sua avaliação é a de um profissional que procura aprender inglês, normalmente com interesses específicos e observa seus professores com alta criticidade. O professor deve ser um profissional bem preparado, mas essa não é a única característica que um bom professor precisa desenvolver.

Graziela reflete sobre a importância do incentivo de sua professora de inglês:

À medida que eu ia melhorando, **a professora notou o meu progresso e o meu interesse e me convidou para ser monitora na sua escola quando eu tinha 16 anos.** (...) Aproveitando todos os recursos, ajudando os que tinham dificuldade, associado aos meus estudos e **ao estímulo da professora, fui notando que minha compreensão e comunicação em inglês foi crescendo.** (Graziela, 2004) (grifos meus)

As palavras da Graziela revelam que, em suas reflexões, ela credita parte de seu desenvolvimento na língua e de sua formação profissional aos incentivos da professora que teve em uma escola de idiomas. O fato dela afirmar que “a professora notou o meu progresso e o meu interesse” indica a importância desse fato para ela naquele momento. Normalmente, os alunos

esperam que o professor lhes dê sinais de aprovação e de que sua aprendizagem está se desenvolvendo satisfatoriamente. Para Graziela, esse fato foi muito importante, não somente porque a professora ofereceu a ela a possibilidade de se tornar monitora, mas, também, porque a aprovação e o interesse da professora, em minha opinião, ajudaram Graziela a desenvolver uma auto-imagem positiva como aprendente e futura profissional de língua inglesa. Ela mesma afirma que percebe a importância de sua professora para que sua compreensão oral e comunicação em inglês se aperfeiçoassem.

Élson, em suas reflexões, destaca a importância de duas professoras de inglês em seu trajeto de aprendizagem, além de criticar um terceiro:

Logo nas primeiras aulas eu fiquei encantado com os textos que a professora colocava na lousa para nós copiarmos. Esse encantamento surgia na hora em que ela começava a fazer a leitura do texto, porque contrário ao que ocorria com as outras matérias, ela não lia conforme estava escrito, mas com uma pronúncia que nos fazia calar e admirar. Ela era realmente uma excelente professora e é uma pena que no ano seguinte já haviam trocado de professor e este agora passava listas e mais listas de vocabulário e verbos para serem decorados. Somente durante o ensino médio é que eu comecei a entender realmente as estruturas da língua e até me arriscava a iniciar alguns diálogos em inglês, com meus primos, após a aula. Isso se deu devido ao fato da professora ser também muito bem preparada e ter ganho a nossa confiança quando um dia entrou um americano em nossa sala de aula e ela manteve um longo diálogo em inglês com ele. Foi então que eu senti vontade de saber além do que era dado em aula e procurei uma escola de idioma chamada *** e nela tive os meus anseios aplacados. (Élson, 2004)

Ele revela que se encantou com a primeira professora de inglês por sua pronúncia ao ler os textos que passava para os alunos copiarem: “ela não lia conforme estava escrito, mas com uma pronúncia que nos fazia calar e admirar”. Suas palavras, a meu ver, deixam entrever que ele considerava extremamente interessante o fato de que ela “não lia conforme estava

escrito”. O mistério e a novidade daquela diferente pronúncia causaram um grande interesse em Élcio quando menino. Acredito que foi a partir daquele momento que ele passou a querer aprender inglês. Essa é minha percepção porque ele não menciona que a professora os fizesse falar ou pelo menos ler os textos passados na lousa. Ele somente se refere às ações da professora; a participação dos alunos não é citada e nem mesmo seu desejo em participar ativamente também das atividades.

Ao criticar o professor que veio depois dessa primeira, ele afirma “este agora passava listas e mais listas de vocabulário e verbos para serem decorados”. Além da ênfase à repetição do mesmo tipo de atividades, chamou minha atenção a palavra: “passava”. Entendi que ele sentia falta de ouvir o professor falando, pronunciando a língua inglesa. Essa minha interpretação é devida ao fato de que, conforme suas reflexões, nenhum desses professores tentava oferecer oportunidades para que os alunos participassem das aulas. Ambos trabalhavam com cópias passadas na lousa: a primeira com textos e o segundo com listas de vocabulário e verbos a serem memorizados. Portanto, acredito que ele avaliou tão bem a primeira professora unicamente pelo fato de que ela “lia” e “pronunciava” a língua inglesa.

Ele volta a indicar seu grande interesse pela oralidade da língua inglesa ao refletir sobre sua aprendizagem durante o ensino médio. Ele afirma que sentiu seu desenvolvimento em relação ao que sabia da língua inglesa, pois começou a entender as estruturas e a tentar pequenos diálogos com seus primos. O que chama mais a atenção em relação à sua reflexão sobre essa professora é que ele a considerava “muito bem

preparada”, mas ele não menciona o que ela fazia em sala de aula para que ele a avaliasse positivamente, nem que houvesse em suas aulas oportunidades para que os alunos participassem ativamente e assim desenvolvessem sua aprendizagem. Ele afirma que a professora conquistou a “nossa confiança quando um dia entrou um americano em nossa sala de aula e ela manteve um longo diálogo em inglês com ele”. Além da competência discursiva que ele observou nesse fato, penso que isso também chamou sua atenção porque ele tinha um grande fascínio pela pronúncia e oralidade da língua. Esse fato foi positivo para ele porque fez com que ele se interessasse ainda mais em aprender a língua e que procurasse outros meios para alcançar seus objetivos.

Assim, Élcio, apesar de não refletir criticamente sobre a questão de seus professores não colocarem o foco de suas ações na participação dos alunos, revela que essas duas professoras, pelas quais ele indica sua grande admiração, foram importantes para que ele buscasse aprender a língua inglesa.

Ao refletir sobre as professoras de inglês que teve em escolas públicas e particulares, Camila destaca as atitudes que mais chamaram sua atenção:

[Nas escolas públicas] minhas professoras eram nervosas e impacientes a professora não era respeitada.
No ensino privado as professoras eram mais exigentes, alegres e mantinham a ordem geral em sala e fora dela.
Antes eu não queria ser professora, pois tinha medo de que os alunos me odiassem como eu odiara minhas professoras. (Camila, 2004)

Suas reflexões então se referem ao modo de agir de suas professoras, deixando transparecer o fato de que ela, influenciada por suas

experiências, dava a entender que no ensino público as professoras eram bem piores do que nas escolas particulares. Ela vê apenas qualidades positivas nas professoras do ensino privada e ressalta traços muito negativos nas do ensino público. Além dessa visão maniqueísta, ela também valorizava a questão das professoras “manterem” a disciplina na sala de aula; novamente afirmando que, em suas experiências, isso aconteceu somente na escola particular.

Porém, chamou muito a minha atenção o fato dela afirmar que não queria ser professora por ter medo que os alunos a odiassem como ela odiara suas professoras. Devido aos comentários positivos em relação à professora da escola particular, entendo que ela se referia às professoras da escola pública. O fato de ela usar palavras tão fortes me faz perceber que para ela o impacto causado por essas professoras foi realmente muito grande. É possível que essa crítica extrema e sentimento tão negativo tenham sido também motivados pela adolescência, mas ainda assim, em minha opinião, essas palavras levam a refletir sobre a importância dos professores buscarem um bom relacionamento com seus alunos, a fim de que esse tipo de visão não seja generalizado.

As reflexões que Regina faz sobre suas professoras de inglês são repletas de sentimentos de afetividade:

Minhas experiências de inglês foram bastante, trago-as comigo até hoje, lembro-me desde a primeira até a última professora. ... Eu **adorava e morro de saudades** dela (a primeira professora de Inglês) ... Entre outras todas **eu as guardo com muito carinho**, enfim a última chamava-se Nanci, **também era adorável, gostava de dar aula...** tive um bom aprendizado, **com excelentes professores**, e todos tem uma coisa em comum ... **Todos eram calmos, dóceis, carinhosos**, nunca tive uma professora (o) que não tivesse paciência para explicar... Com tudo meus professores sendo sempre muito eficientes eu nunca pensei em fazer inglês, pois sempre achei um tanto complicado, eu espero

poder aprender mais e muito mais para eu conseguir chegar um pouco perto dos meus (minhas) queridas professoras das quais eu devo muito, porque se elas não fossem tão boas naquilo que fazem eu teria adquirido pavor em inglês e jamais eu teria coragem de matricular-me num curso de inglês. Eu irei lembrar-me para sempre de todas elas com todo amor e respeito... Eu terei sempre elas em minha memória e no meu coração... (Regina, 2004) (grifos meus)

Ela não faz reflexões críticas sobre suas professoras de inglês, somente relembra os bons sentimentos que elas lhe causaram, ressaltando sua paciência, afetividade, carinho e outras características positivas. Porém, apesar de ter tido experiências tão boas em relação ao seu relacionamento com suas professoras, ela não conseguiu aprender muito da língua inglesa. Ela reflete sobre esse problema em sua aprendizagem, afirmando que, apesar de considerar seus professores “muito eficientes”, não se interessou por aprender mais sobre a língua inglesa: “nunca pensei em fazer inglês, pois sempre achei um tanto complicado”. Esse fato me leva a afirmar que talvez somente o aspecto da afetividade, o qual é muito ressaltado em suas reflexões, tenha sido percebido por Regina em relação a seus professores de inglês.

Ela afirmou que pretendia “aprender mais e muito mais” para chegar “um pouco perto” de seus “queridos” professores de inglês, mas não apresentou indícios de que tenha buscado realmente praticar isso. Parece que a idealização dos professores como modelos a ser imitados ficou somente no campo dos sonhos e sentimentos, já que ela chegou ao curso de Letras com muita dificuldade para utilizar a língua inglesa. Como aprendente de inglês, ela não conseguiu desenvolver outros fatores que seriam necessários para que ela se desenvolvesse de uma forma mais

completa, o que é extremamente necessário para o exercício de sua profissão.

A meu ver, apesar dos professores de inglês terem deixado lembranças tão boas, infelizmente, esse fato não a ajudou a evoluir como aprendente independente e autônoma.

Clodoaldo faz as seguintes reflexões sobre os professores de inglês que passaram em sua vida:

minha professora (a primeira) não tinha muita paciência comigo ... , tive outros professores, mas o professor que mais me marcou foi um alemão que morou na Inglaterra, Estados Unidos e ministrava aulas de inglês aqui no Brasil. Seu nome é Roland. Ele acreditou em mim e deixou que eu ministrasse algumas aulas para ele. Quando eu me formei ele passou a ser meu coordenador e me ajudou muito. Tudo que eu perguntava, ele respondia. Como ter um bom relacionamento com meus alunos, gramática e vocabulário (ele é um dicionário ambulante). (Clodoaldo, 2004)

Por ter começado o curso de inglês por insistência de sua mãe, ele já não estava motivado para aprender e ainda declarou ter tido dificuldades com a primeira professora, pois ela, em seu entender, não era paciente. Apesar da influência negativa dessa professora no seu começo de aprendizagem forçado, ele encontrou um professor que lhe inspirou e lhe ajudou a desenvolver primeiramente sua auto-estima e depois sua competência na língua inglesa. Ele ressalta que o professor “acreditou nele”. Apesar de, em minha opinião, causar estranheza o fato desse professor o convidar para lecionar inglês, já que Clodoaldo não parecia estar preparado para isso, é necessário ressaltar que foi muito importante para ele o fato do professor revelar, nessa ação de convidá-lo para ministrar aulas, que confiava em seu potencial.

Clodoaldo indica sua insegurança em relação à língua ao destacar o fato de que considerava esse professor um “dicionário ambulante”, o que me faz pensar que ele dependia muito do professor no início de suas atividades profissionais. De qualquer forma, esse professor teve um impacto altamente positivo em sua aprendizagem e no início de sua carreira, pois, de acordo com as reflexões de Clodoaldo, ele podia contar com sua ajuda constantemente.

Júlia reflete sobre a influência que os professores de inglês têm na forma como os alunos percebem a língua:

A que mais me influenciou foi a professora Adelina, minha primeira professora de inglês, na quinta série. Apesar de, nessa época, os professores ainda evitarem formar laços afetivos com os alunos, podia-se ver que ela se preocupava com os alunos e realmente queria ajudá-los a aprender inglês. ... De qualquer modo, ela não apenas ensinou muito bem o básico da língua, mas também nos ensinou a gostar de inglês. ... Espero que, assim como ela, eu consiga fazer isso com meus alunos, pois, independente de muitos outros professores de inglês que tive, ela foi a que mais me influenciou – e para melhor, eu acho! (Júlia, 2004)

Apesar de suas palavras indicarem que o relacionamento entre professora e alunos apresentava algumas dificuldades pela falta de interesse em “formar laços afetivos com os alunos”, fato relevado por Júlia como sendo uma característica normal da época em que ela cursou a quinta série, ela acredita que essa primeira professora se interessava pelos alunos e por sua aprendizagem. Além disso, em suas reflexões, ela destaca a influência de sua professora no fato dos alunos gostarem da língua inglesa. Em minha opinião, considerando as reflexões de Júlia, a professora conseguiu cumprir muito bem seu papel, pois ensinou o básico e despertou o interesse por aprender mais, ajudando, desta forma, seus alunos a se desenvolverem como aprendentes independentes. Apesar de Júlia não dar

muitos detalhes sobre as ações de sua primeira professora, ela deixa claro, em sua última frase, o quanto essa professora lhe influenciou e que busca ter o mesmo impacto em seus alunos; tentando ajudar os mesmos a desenvolver o interesse pela língua inglesa. Assim, acredito ser possível afirmar que suas reflexões indicam que um professor de inglês, ao ajudar seus alunos a desenvolverem sua aprendizagem, pode também influenciar positivamente em outras áreas da formação pessoal de seus alunos, cumprindo assim, não somente seu papel de um profissional que ensina a língua inglesa, mas seu papel de educador.

Bruna reflete sobre diferentes professores de inglês que teve:

A primeira professora de Inglês que eu tive, foi quando eu estava na 5ª série, o nome dela era Ana Maria e a maior parte do tempo ela ficava passando sermão na classe, pois a sala era muito grande e ela não tinha controle sobre a classe. ... Foi nessa época que eu comecei a fazer um curso de inglês fora da escola, eu tinha 12 anos e adorava, pois o meu teacher era meio doido e nos levava para ter as aulas em lugares como sorveterias, zoológicos. ... eu entrei em uma escola de inglês, a diferença foi enorme pois eu não estava acostumada a seguir uma apostila, e havia muitos alunos na classe, o contato entre professor e aluno era bem distante. ... sou a favor de uma proximidade entre o aluno e o professor, que eles se conheçam... (Bruna, 2004)

Seus primeiros comentários indicam que a primeira professora não teve um impacto positivo em sua aprendizagem. Ela ressalta o fato da professora ficar a maior parte das aulas “passando sermão” e “não ter controle sobre a classe”, o que faz pensar que ela não acredita ter aprendido muito com a ajuda dessa professora, pois havia muitos problemas de indisciplinas causados pela quantidade de alunos, o que, obviamente, é muito desfavorável para a aprendizagem significativa de línguas.

É interessante observar que ela, ao refletir sobre um professor que fazia com que as aulas fossem prazerosas e interessantes, use as palavras

“meu teacher era meio doido”. A meu ver, ela o considerava ‘doido’ porque ele rompeu com o que ela acreditava ser a única forma de aprender inglês: alunos e professores em salas de aulas. Ela revela que “adorava” essas transgressões de seu professor, pois ele levava os alunos aos lugares onde eles gostavam de ir, tais como zoológico e sorveterias. Esse professor conseguiu, em minha percepção, proporcionar momentos de aprendizagem significativa e real para seus alunos.

No entanto, quando esse professor foi embora do Brasil, ela começou a estudar inglês em uma escola de línguas mais tradicional. Ao comentar sobre essa experiência, ela lamenta o fato de, além de usarem uma apostila, haver muitos alunos na sala, o que era prejudicial para o contato entre professor e alunos. A importância da inter-relação entre professor e alunos é novamente observada por ela quando afirma: “sou a favor de uma proximidade entre o aluno e o professor, que eles se conheçam”. Penso que ela conseguiu refletir criticamente, por meio de suas experiências como aprendente, sobre a necessidade de que professores de línguas busquem uma maior proximidade de seus alunos, já que esse é um fator que tende a favorecer a aprendizagem.

Acredito então que as reflexões dos participantes sobre os professores de inglês que marcaram sua aprendizagem indiquem como o professor influencia, de acordo com suas ações, interações e sentimentos revelados, o processo de ensino-aprendizagem. Conforme Leffa (1998:23) afirmou sobre a importância do professor, ao observar que os recursos tecnológicos disponíveis podem realçar a ação do professor de línguas, mas

não substituí-lo: “Se o professor for bom, o benefício será grande para o aluno, se for ruim, o prejuízo também será enorme.”

Passo a interpretar as reflexões dos participantes sobre sua formação na graduação, a partir de seus comentários sobre os professores-formadores e a respeito de como os participantes vêem a atividade de ensinar inglês.

4.1.2 Reflexões sobre a formação na graduação

Durante os três anos em que estiveram no curso de Letras Inglês, cada um dos professores em formação pode refletir sobre os professores da graduação, suas disciplinas e sua influência no processo de formação dos participantes. Outro aspecto sobre o qual os participantes refletiram foi a respeito do significado atribuído a ensinar inglês que foi construído e desenvolvido durante o curso de graduação em Letras. Essas reflexões são interpretadas nas próximas seções.

4.1.2.1 Reflexões sobre os professores da graduação

Clodoaldo revela em suas reflexões o quanto acredita ter aprendido como os professores do curso de Letras Inglês:

Eu não tive muitas dificuldades nesse curso, pois eu estudei em uma escola particular por alguns anos, mas pude enriquecer meu inglês com novas práticas e teorias trazidas pelos professores da faculdade. (Clodoaldo, 2006)

Em suas palavras, percebo que ele demonstra satisfação por acreditar que desenvolveu sua aprendizagem a partir das atividades e conceitos teóricos trazidos pelos professores da graduação. Como ele lecionava inglês antes de iniciar o curso de Letras, entendo que ele avaliou

positivamente o que aprendeu com os professores por conseguir utilizar esses conceitos e teorias em sua prática profissional e por sentir que sua competência como usuário da língua foi aperfeiçoada. Sabemos que, ao ter oportunidades de adquirir maior arcabouço teórico e poder, após refletir sobre sua prática, reformular e diversificar suas ações, há uma tendência de aprimoramento no desempenho profissional do professor. Ao perceber que seus alunos estão aprendendo e que têm prazer durante sua aprendizagem, o professor se sente também mais realizado e disposto a continuar em seu processo de formação. Acredito que esse é o papel do professor-formador: oferecer oportunidades para que cada um dos alunos do curso de graduação, professores em formação, consiga começar a desenvolver as habilidades que se espera de um profissional do ensino de línguas e tenha o desejo de prosseguir em seu processo de formação.

As reflexões de Josmar também enfocam esse aspecto:

Entendemos que o grande aspecto positivo do curso como um todo, foi a preocupação plena do corpo docente – altamente qualificado, diga-se de passagem -, em focar uma linha de ensino moderno e sobretudo, nos fazer ver sobre o nosso compromisso futuro em tentar mudar a realidade da nossa Educação. (Josmar, 2006)

Ele ressalta a qualificação dos professores da graduação e sua preocupação em focalizar tendências e concepções teóricas atuais, acreditando que esse foi um aspecto que fez com que ele se sentisse satisfeito com o curso de Letras. É muito interessante que ele reflete sobre a influência que os professores da graduação tiveram em sua visão do compromisso dos professores em nossa sociedade. Concordo com ele sobre essa responsabilidade dos professores e penso que essa questão precisa fazer parte dos cursos de formação de professores, a fim de

conseguirmos, nas palavras de Josmar, “mudar a realidade da nossa Educação” e de nossa sociedade.

Regina reflete sobre os professores da graduação no seguinte trecho:

Eu só tenho a agradecer a todos, em especial aos professores *** e ***, os quais em todo o curso foram os professores mais dedicados tanto como pessoas como professores. Eu adorei ter conhecido tais professores, são motivos de exemplo, o qual vou buscar seguir na minha vida como educadora. Uma das lições número um que aprendi com eles, é que para ser um bom profissional, é preciso saber de verdade aquilo que se propõe a ensinar, por isso que vou buscar aprender mais e mais, mas nunca achando que sei tudo, pois o dia que eu pensar que já sei tudo, eu não vou saber é nada! (Regina, 2006)

Ela deixa claro que aprendeu muito com os professores da graduação e que os considera exemplos a serem seguidos em sua vida como educadora. O que me chama mais atenção é o fato dela não mencionar aspectos conteudísticos, mas sim formadores. Suas palavras revelam que o professor-formador pode influenciar os graduandos não somente quanto a conceitos ou pesquisas acadêmicas, mas também, pensando em cursos de formação de professores, em sua visão de que o profissional precisa perceber que está em formação permanente, buscando sempre aperfeiçoar e desenvolver suas competências e saberes. Espera-se que seu desejo de buscar sempre aprender mais seja efetivado e que ela consiga se tornar uma professora que ajude outras pessoas a desenvolverem o desejo de estarem sempre aprendendo.

Edmir, ao refletir sobre os professores da graduação, faz algumas críticas:

Por outro lado, tenho percebido que algumas matérias, mesmo que interessantes do ponto de vista de “nomenclatura” têm sido tratadas sem muita oferta de conteúdo, ainda que, por serem disciplinas a serem tratadas somente durante um semestre, com pouca carga horária, eu compreenda ser impossível um aprofundamento maior, porém mesmo como conteúdo meramente introdutório, têm deixado a desejar. Eu

penso que um procedimento que poderia ser adotado pelos professores poderia ser o de oferecer uma bibliografia no início do semestre para que os alunos estudassem os conteúdos antecipadamente e que se realizasse, então, apenas uma discussão em sala de aula, em que professores e alunos pudessem compartilhar conhecimentos e o professor funcionaria mais como um facilitador de entendimento do material lido. (Edmir,2004)

Ele expressa seu descontentamento com o fato de algumas disciplinas terem sido abordadas somente superficialmente, em suas palavras, “como conteúdo meramente introdutório”. Porém, ele não menciona quais seriam essas disciplinas, apenas dá a entender que são aquelas que têm pouca carga horária e são oferecidas em um único semestre. O problema que ele enfoca foi comentado também por alguns professores do curso em reuniões de colegiado. O problema é que nosso curso de Letras Inglês é oferecido em somente seis semestres, o que impede, muitas vezes, o aprofundamento dos conteúdos.

Ele sugere que seja oferecida uma bibliografia complementar, a fim de que os alunos que se interessem pelo assunto possam buscar seu aprofundamento. Concordo com ele, mas já existe uma bibliografia complementar em cada componente curricular. Não sei por que ele desconhece o fato, talvez o professor tenha se esquecido de mencioná-la, ou Edmir não tenha atentado para isso.

Tendo iniciado a graduação em Letras Português-Inglês anteriormente, há aproximadamente dez anos, Edmir afirmou que o curso, em relação à formação de professores, foi favorável, pois auxiliou a desenvolver a capacidade de reflexão nos alunos:

Yes, I think that the contents of the course, this course, regarding this aspect that you mentioned, is Ok, is good, is really good, because all the subjects are making everybody think, successful to make everybody

think about, what teaching is about. So I think that in this aspect it's really successful, it's much better than the first year of Letras that I did a long time ago. (Edmir, 2006)

Ele observa no excerto acima que percebe um aperfeiçoamento no curso, comparando o curso de Letras Português-Inglês e o de Letras Inglês, cuja matriz curricular foi reformulada pelo colegiado. Ele se refere especificamente às discussões sobre o ensino-aprendizagem de línguas e à formação de professores crítico-reflexivos, que, a meu ver, são as características mais importantes do curso de Letras Inglês.

Ele também revela que acredita ter sido incentivada a questão da formação permanente de professores, manifestando sua concordância em relação à necessidade de prosseguimento dos estudos para desenvolver a formação profissional:

... tenho a dizer que o curso, até o momento, tem se mostrado de uma proposta curricular das mais modernas em que pontos priorizados têm sido, principalmente, a motivação aos alunos para que se tornem professores pesquisadores, com muita ênfase dada à necessidade de realização de cursos de pós-graduação e mestrado para qualquer profissional que deseje realizar um trabalho de alto nível, onde quer que esteja atuando. (Edmir, 2006)

Camila, por sua vez, faz as seguintes reflexões sobre os professores da graduação:

Ao longo do curso fui me decepcionando com várias matérias, que na realidade não tem “nada a ver” com o curso. A base pedagógica é muito fraca, não em relação a maneira de ser ensinada, pois os professores deram na maioria das vezes, o melhor de si. (Camila, 2006)

Apesar de avaliar positivamente, de uma forma geral, a maneira dos professores de graduação ensinarem, ela faz uma crítica a “várias matérias”. No entanto, não menciona quais são elas, somente cita que acredita que

elas não estão diretamente ligadas ao curso. Como ela declara depois que “a base pedagógica é muito fraca”, penso que ela estava se referindo aos conteúdos que visavam à formação geral do professor. Em nossas conversas durante o curso, era comum que os alunos de Letras Inglês reclamassem do fato de terem essas disciplinas no curso. Vários alunos, não somente da turma de 2004-2006, mas de outras turmas também, queriam ter mais aulas de língua inglesa, por não perceberem a importância das componentes de formação geral de professores para o desenvolvimento das competências de um professor de língua inglesa.

Em minha opinião, essas disciplinas deveriam realmente se relacionar mais diretamente à formação de professores de inglês. Por exemplo, no conteúdo de Educação de Jovens e Adultos, seria mais interessante se o professor não somente tratasse dos aspectos gerais que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de alunos desse grupo etário, mas que pudesse abordar o ensino de língua estrangeira para esses alunos. Acredito que, desta forma, seria possível que os graduandos se interessassem mais por essas aulas. Entretanto, há alguns fatores que, muitas vezes, impedem esse tipo de aulas; por exemplo, os professores desses componentes, em sua maioria, não são professores de línguas e, sim, pedagogos. Além disso, a instituição em que o curso de Letras Inglês pesquisado é oferecido, por questões administrativas, muitas vezes une turmas de licenciatura durante essas aulas, por exemplo, Letras e História, o que praticamente impossibilita o aprofundamento desse conteúdo durante as aulas, a não ser em trabalhos feitos pelos alunos.

Graziela, em suas reflexões, faz duras críticas a várias disciplinas:

Algumas disciplinas atingiram minhas expectativas: Semiótica, Fonética e fonologia, Morfossintaxe, Psicologia (da educação e do desenvolvimento), Didática para multimídia, Variações socioculturais dos povos de língua inglesa, Português, Gêneros literários.

Outras poderiam ter sido inseridas no fim do curso, como Políticas educacionais (no primeiro semestre não tinha a mínima noção do que era isso, se fosse agora, talvez pudesse ser de maior ajuda na preparação de concursos, por exemplo.)

Também há aquelas que você pensa no porque de estar no curso? Teologia, EJA

Outras disciplinas foram “mornas”, mas como em tudo, precisamos procurar o que há de bom e sugá-los no que for possível, por ex., Abordagens do ensino da língua inglesa, Habilidades integradas da língua inglesa, literatura infantil e juvenil, e literatura inglesa e americana.

Ainda houve algumas decepcionantes. Produção escrita e produção de textos da língua inglesa- o que pode-se esperar? Que aprendamos a produzir textos! No entanto, ocorreu apenas blábláblá por leitura de “apostila” e “escreva o que você achou de tal texto” da internet... Desenvolvimento de técnicas de produção textual, nada! O mesmo ocorreu com Ensino de Leitura - esperava aprender a ensinar os alunos lerem melhor, talvez algumas técnicas de leitura instrumental e... nada! Esperava mais de Didática- não aprendi nada de útil para usar com alunos e nem para concurso.

Prática de Pesquisa dividida em 3 semestres foi de ajuda para evitar o estresse. (Graziela, 2006)

Apesar de Graziela não se referir diretamente aos professores da graduação, não há como separar totalmente os professores dos conteúdos ministrados por ele. Assim como Camila, ela critica principalmente os componentes curriculares relacionados à formação geral de professores, levando-me a perceber que ela também não conseguia relacionar o que aprendia nessas disciplinas com suas atividades como professora.

Seus comentários não são muito específicos, o que dificulta minha interpretação. Porém, é perceptível que ela ficou mais decepcionada do que satisfeita com o curso. Infelizmente, ela somente expôs suas frustrações ao final do curso, o que não permitiu diálogos ou possibilidades de reformulação que lhe beneficiassem. Como professora de algumas disciplinas criticadas, tais como Abordagens, Habilidades Integradas e

Produção de Textos, gostaria que ela tivesse me procurado durante cada semestre para podermos ter discutido sobre o porquê de suas decepções e, quem sabe, termos seguido novos rumos. A única vez que lembro que isso aconteceu foi durante o 1º. semestre de 2006, na disciplina de Produção de Textos, quando ela me pediu que abordasse a produção de textos voltados para a área comercial. Lembro-me de ter falado que esse não era o objetivo geral do curso, mas que ela poderia encontrar orientações a esse respeito na biblioteca da universidade e na Internet.

As reflexões de Júlia também são bem críticas, apesar de, assim como Graziela, ela não se referir especificamente aos professores, mas sim aos conteúdos ministrados:

During this period we had a lot of different subjects to study, like “Políticas Educacionais”, which helped me to understand a little about the rules surrounding education, even though I still don’t have any intention to teach in public schools, but it will be helpful in case I change my mind. Other subjects made me see the language in general with a different viewpoint, like “Phonetics”, “Morphosyntax”, and “Linguística Textual”, subjects that showed me the function of the language in different ways and were focused on the English language. Unfortunately, the complement of these subjects, “Semântica e Pragmática” wasn’t focused on the English language but Portuguese language, so it was not so useful to me, although the teacher was good, and the subject was good, but it wasn’t what I needed to add more understanding to my English knowledge. If I can make another suggestion about that, the subject should be entirely in English and focus on the English language.

Some other subjects could be improved very much too. Many of them didn’t reach the purpose presented in the beginning of the semester that the subject would be given. For example, we are still trying to understand what should we do to produce texts (Produção de Textos), to teach reading (Ensino de Leitura), and produce writing (Produção Escrita), all of them in English language, but we still don’t know what was the purpose of these subjects and if it was reached. (Júlia, 2004)

Júlia também ficou insatisfeita, assim como Graziela e Camila, com os componentes que, em sua opinião, não se relacionavam à formação específica de professor de línguas. Ela também deixou claro que deveria

haver mais disciplinas ministradas em inglês, ou que focalizassem a língua inglesa, durante o curso.

Percebo que ela gostaria que a disciplina de Produção de Textos tivesse focalizado a teoria da produção de textos, mas, como fui a professora desse componente, tenho a dizer que essa disciplina tinha um foco mais prático. Meu objetivo era que os alunos aperfeiçoassem a competência textual por meio da prática e não através de teorias. Pude perceber o desenvolvimento dos alunos que realizaram todas as tarefas durante o semestre nessa área, portanto, não concordo com sua observação de que os objetivos propostos ao início do semestre não foram atingidos. No entanto, se ela tivesse me procurado durante o semestre, poderíamos ter conversado e, talvez, ela pudesse se sentir mais satisfeita ao final do curso.

As reflexões dos participantes da pesquisa sobre os professores da graduação revelam que alguns consideraram aspectos relacionados ao preparo e competência desses professores, os quais, de uma forma geral, foram bem avaliados. Outro aspecto positivo encontrado nas reflexões foi o fato dos participantes indicarem que as ações dos professores da graduação estão voltadas para a formação de professores crítico-reflexivos, pois enfocam questões relacionadas à responsabilidade dos futuros educadores em nossa sociedade. Foi também observado por um participante que a reformulação curricular foi positiva para o desenvolvimento e a formação de professores de língua inglesa.

Porém, outros participantes criticaram alguns componentes curriculares, principalmente aos que eram mais voltados à formação de

professores em geral, por não perceber a relevância dessas disciplinas em um curso de Letras Inglês; e outros componentes como, por exemplo, Produção de Textos, por acreditarem que seus objetivos em relação a essas disciplinas não foram atingidos. Essas críticas fazem-me perceber a necessidade de, como professores, estarmos continuamente dialogando com os alunos, avaliando e reavaliando os objetivos e as formas e alcançarmos os mesmos.

4.1.2.2 Reflexões sobre ensinar inglês

Durante o curso de graduação, os alunos de Letras Inglês, em vários momentos, leram, discutiram e refletiram sobre aspectos relacionados ao ensino da língua inglesa. Em suas textualizações, os participantes fizeram algumas reflexões sobre os aspectos que consideravam necessários desenvolver para poderem ensinar inglês. Essas reflexões são interpretadas a seguir.

Edmir fez a seguinte reflexão sobre o ensino de inglês:

Good teaching is above all getting involved. If you get yourself into the job. Help people learn English. You should make sure that people are actually acquiring the language. They are actually learning something; they are building something that they have always wanted to. So for me, that's what good teaching is: getting involved. (Edmir, 2004)

Em suas palavras, para ensinar inglês, é necessário se envolver com os alunos e com a profissão. Para realizar bem essa atividade, é fundamental que você interaja com os alunos para perceber se eles estão realmente alcançando seus objetivos, ajudando-os a encontrar caminhos para atingir suas metas. Suas palavras indicam que ele já conhecia o

fundamental em relação ao ensino inglês: interação com os alunos e atuar como facilitador para ajudar seus alunos a atingir seus objetivos e satisfazer suas necessidades de aprendizagem.

Além do envolvimento com os alunos, outro aspecto envolvido em ensinar inglês aparece nas seguintes reflexões:

But on the other hand there's this part that we cannot neglect: the command of the language. Of course, nobody needs to be advanced level speakers to teach the language but they should at least, I don't know, have a way of making sense of the basics, because even to teach, huh, verb to be, we have to know. (Edmir, 2006)

Ele enfatiza a necessidade de termos o domínio da língua para podermos ensinar inglês. Apesar de concordar com sua afirmação de que um professor de língua estrangeira deva dominar a língua que utiliza em sua atividade profissional, não concordo com o nivelamento expresso em sua fala, já que é muito difícil avaliarmos coerentemente o usuário de uma língua dessa forma. Outro aspecto que também parece denotar um certo preconceito em sua fala é ele afirmar que o professor precisa pelo menos conhecer o básico da língua para poder ensinar o verbo "to be". Há muito preconceito e crítica aos professores de inglês, principalmente de escolas regulares, com a alcunha irônica de professores de "verbo to be". Espero que, em seu comentário, ele só tenha desejado indicar o quanto considera necessário que os professores dominem a língua que ensinam e não essa visão preconceituosa que mencionei.

Clodoaldo reflete sobre a necessidade de dominar a língua para ensinar inglês de uma forma mais relativizada:

I think that to be a good teacher you have to know the language, but knowing the language doesn't mean you're going to be a good teacher. (Clodoaldo, 2006)

Assim, ele deixa claro que apesar de ser necessário saber a língua para lecionar inglês, o fato de saber a língua não vai lhe tornar um bom professor. É sabido que o professor de línguas precisa de outras competências para ensinar inglês, porém muitos participantes enfatizaram a necessidade de dominar a língua, revelando, a meu ver, sua ansiedade em relação a esse tema.

Essa ansiedade é revelada na reflexão de Bruna:

Not perfect. I think that my English isn't good for a teacher. (Bruna, 2006)

Ela acreditava que não podia ensinar inglês porque tinha medo de cometer erros. Ela ainda não percebia que qualquer usuário, sendo um falante nativo ou não, comete 'erros' quando se comunica. Para ensinar inglês, o professor não precisa ser alguém que nunca comete erros (não conheço nenhum professor que seja assim), mas sim alguém que consegue engajar-se comunicativamente em situações diversas e está sempre disposto a buscar seu aperfeiçoamento nas diversas competências que envolvem a atividade de lecionar inglês.

Edmir reflete sobre outro aspecto relacionado ao ensino de língua inglesa:

I have this as a necessity to keep studying foreign languages. That's the only way we can understand the problems our students have, when we are students ourselves. (Edmir, 2006)

Ele acredita que precisa estar sempre estudando uma língua estrangeira para compreender as dificuldades que seus alunos têm em sua aprendizagem. Considero pertinente sua observação de que o professor deve ser um aprendiz constante, o que se coaduna com a visão freireana de

professor, assim como a de outros pesquisadores. Porém, penso que devemos estar cientes de que nossos alunos terão dificuldades diferentes das nossas. Precisamos, então, manter um diálogo constante para que possamos ajudar nossos alunos a vencer esses obstáculos e alcançar seus objetivos.

Élson também reflete sobre essa questão:

A aprendizagem como aluno com certeza é muito importante, mas como professor é muito mais, pois com a sua experiência como aluno é mais fácil captar as dificuldades dele pois como você já esteve sentado na mesma “carteira” que ele você certamente teria as mesmas dúvidas. Então, na maioria das vezes temos que tentar compreender o aluno “pondo-se em seu lugar” para que o desenvolvimento dele seja cada vez melhor. (Élson, 2004)

Em suas palavras, também fica marcada a necessidade do professor se colocar no lugar do aluno, mas ele não reflete sobre a individualidade dos alunos. Ao contrário, ele afirma que “certamente teria as mesmas dúvidas”. Sua última fala revela uma intenção de compreender o aluno, mas não enfatiza a necessidade do dialogismo e da interação entre professor e alunos.

As reflexões de Graziela sobre a necessidade do professor se colocar no lugar do aluno são as seguintes:

Eu já estive na cadeira de aluno, reconheço suas dificuldades porque eu também já tive as minhas e usando a minha experiência pessoal, emocional e profissional, mostro à eles desde os pequeninos (como foi o meu caso) até os mais velhos que isso leva tempo, pois até hoje (quase 20 anos depois) eu ainda estou aprendendo e espero continuar aprendendo constantemente. (Graziela, 2004)

Apesar de suas palavras indicarem, em 2004, que ela acreditava que sua história de aprendizagem poderia ser usada para que os alunos encontrassem seus caminhos, o que, a meu ver, seria uma postura

positivista, entendo que é muito interessante que ela busque reconhecer as dificuldades dos seus alunos, interagindo com os mesmos para conhecê-los melhor e lhes ajudar em suas buscas pessoais.

Portanto, as reflexões sobre o ensino de inglês em relação à formação na graduação revelaram que os participantes acreditavam que para poder ensinar a língua inglesa o professor precisa dominar a língua, interagir constantemente com seus alunos e colocar-se no lugar dos mesmos. Sabemos que o processo de ensino-aprendizagem é uma atividade complexa que envolve, entre outros aspectos, diferentes competências do professor, aspectos culturais, características dos alunos e condições materiais, os quais não foram mencionados pelos professores em formação participantes desta pesquisa. Porém, penso ser positivo, em relação ao processo de formação dos professores, que um dos fatores que eles destacaram como significativo no processo de ensinar inglês seja o envolvimento com os alunos, pois, a meu ver, esse é um dos aspectos mais importantes para o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

A importância das textualizações dos participantes sobre suas reflexões a respeito da língua inglesa, considerando seu aprendizado, as aulas e os professores que tiveram no início do seu aprendizado; e a respeito de sua formação na graduação, considerando os professores da graduação e o processo de lecionar inglês, foi um dos temas que possibilitou a identificação da estrutura do fenômeno em foco e a interpretação de sua manifestação.

A seguir, retomo, de uma maneira mais sintetizada, minhas interpretações sobre as reflexões dos participantes.

- Os participantes, excetuando Clodoaldo, recordaram sua grande vontade de aprender a língua inglesa por inúmeras razões: curiosidade, interesses culturais, aprimoramento pessoal e profissional, status e inspiração de outras pessoas. Também foram relatados os meios que cada participante buscou para aprender a língua: autodidatismo, traduções, música, escolas de línguas, dicionários e outros. Os participantes que observaram mais sucesso na aprendizagem foram aqueles que se tornaram sujeitos de sua aprendizagem, buscando os meios para atingir seus objetivos.
- Considerando as aulas de língua inglesa que tiveram no início do aprendizado da língua, os participantes descreveram o que consideravam mais positivo e negativo em suas experiências. A maior parte dos participantes mencionou aulas em que se percebia uma abordagem de ensinar línguas bem tradicional, centrada no professor, na qual os alunos somente tinham que memorizar, traduzir e escrever, porém foram poucos participantes que observaram que essas aulas não favoreciam a aprendizagem por não estarem relacionadas às necessidades dos alunos nem buscarem a sua participação ativa.
- Ao refletir sobre os professores de língua inglesa, os participantes manifestaram claramente a importância que os professores que passaram por sua vida tiveram em sua aprendizagem inicial e até mesmo em seu desenvolvimento pessoal e profissional. Os participantes que tiveram professores incentivadores consideraram o quanto se sentiam influenciados por esses professores e que

buscavam seguir os modelos que esses professores tinham deixado em suas vidas. Outros participantes tiveram professores que não buscavam interagir com os alunos, nem se importavam em favorecer a aprendizagem dos alunos; porém, ao refletir sobre as atitudes dos professores, esses participantes não consideraram a importância do papel do professor como facilitador da aprendizagem do aluno, limitando-se a descrever as ações negativas dos professores.

- Refletindo sobre a formação na graduação, ao considerarem os professores, os participantes, em geral, consideraram os professores-formadores como profissionais competentes e interessados no desenvolvimento de seus alunos e na formação de professores crítico-reflexivos. Foi também observado que a reformulação curricular proporcionou uma melhor formação de professores de línguas reflexivos. Porém, foram feitas críticas a alguns componentes curriculares que, na opinião dos alunos, não foram relevantes para sua formação como professores de língua inglesa. Esses componentes se referem, principalmente, à formação geral de professores. Alguns participantes também criticaram alguns componentes curriculares voltados à língua inglesa, declarando-se insatisfeitos com os resultados alcançados durante os mesmos.
- Ao refletirem sobre o processo de ensino da língua inglesa, os participantes consideraram que os principais requisitos para um profissional ensinar inglês sejam dominar a língua inglesa e interagir com seus alunos, colocando-se em seu lugar durante o processo de ensino-aprendizagem. Os participantes não refletiram sobre outros

aspectos envolvidos no processo de ensinar inglês, tais como outras competências que o professor precisa desenvolver, características dos alunos e aspectos culturais.

Em resumo, considerando as reflexões apresentadas, apesar delas ainda serem, em geral, mais descrições de experiências do que reflexões críticas, a meu ver, esse seria um primeiro passo para que os professores em formação se tornem profissionais crítico-reflexivos. Espero que eles continuem buscando sua formação permanente e que consigam também desenvolver traços mais marcantes de reflexão crítica, a fim de estarem constantemente avaliando e reavaliando suas ações como professores de línguas.

4.2 Inter-relações

O segundo grande tema que estrutura o fenômeno da formação de professores de língua inglesa são as inter-relações. Essas se dividem em subtemas que permitem observar as relações que os professores em formação estabelecem com a língua-alvo, com os professores-formadores, com seus colegas de graduação, com seus (futuros) alunos e com sua própria formação, conforme observados nas seguintes seções.

4.2.1 O professor em formação e a língua-alvo

Considerarei este o primeiro sub-tema das inter-relações que estruturam o fenômeno da formação de professores de língua inglesa por perceber que os professores em formação participantes desta pesquisa enfatizaram grandemente a necessidade de professores de língua inglesa

dominarem a língua. Essa necessidade foi revelada pelo fascínio e ansiedade dos participantes em relação à língua inglesa, assim como a preocupação em desenvolver o que consideravam como domínio lingüístico e a frustração que sentiam por considerarem que seus colegas de graduação não tinham o domínio que acreditavam ser necessário para ensinar inglês.

No início do curso, Edmir revela o fascínio que sentia, desde criança, pela língua inglesa:

In my early days, I remember the cartoons I used to watch and the kind of impression they had on me: there was always a band, that at some point, would perform a concert. Of course those cartoons were dubbed in Portuguese, but the songs recordings were always original. And they fascinated me. I knew it was a foreign language, and soon I found out that the language was called English. And I wanted to sing too. (Edmir, 2004)

Sua primeira relação com a língua inglesa indica seu grande desejo em conquistar aquela ferramenta misteriosa. O desconhecido lhe despertava a curiosidade e a vontade de conseguir entender aquela nova língua, para isso ele queria cantar as músicas dos desenhos animados. A língua inglesa, apesar de nessa época não ser algo que ele conhecia, fazia parte de seu mundo (ela estava nas canções dos desenhos animados), por isso ele se interessava por ela.

Josmar percebia a língua inglesa como uma ferramenta que poderia auxiliá-lo profissionalmente:

Já dentro da indústria e com o passar dos anos, a necessidade de pelo menos conhecer um novo idioma tornou-se premente. Percebeu-se que já não se tratava mais de status e sim, uma qualidade que poderia garantir a minha permanência no emprego ou melhorar sensivelmente o

meu curriculum para quem sabe, encarar uma nova proposta de trabalho. (Josmar, 2004)

Assim, para Josmar, a primeira relação com a língua inglesa foi a necessidade profissional. Primeiramente, seu interesse não foi pela língua em si, mas pelas portas que, a partir do conhecimento de inglês, poderiam ser abertas em sua carreira.

Apesar de perceber-se como alguém que tem dificuldades com a língua inglesa, Edson, no início do curso, revelava que para ele falar inglês era um sonho:

My dream is to speak the english language well, and with you. (Edson, 2004)

Para Edson, então, a inter-relação com a língua não era ainda acessível; está no mundo dos sonhos. Ele percebia sua dificuldade, mas estava começando a traçar seus planos, buscando meios para atingir o sonho. A professora de inglês é um desses meios (a questão da inter-relação com os professores-formadores será interpretada com mais detalhes ainda neste capítulo).

Para Graziela, o interesse em aprender inglês surgiu com a vontade de entender músicas internacionais:

I started studying English when I was 9. I asked my parents to study because I wanted to understand international songs so I needed to study hard. (Graziela – 2004)

Ela torna evidente o quanto queria se sentir competente na língua ao comentar sua grande felicidade ao sentir-se capaz de se comunicar em inglês:

Finalmente veio uma das “provas de fogo” que todo estudante de línguas enfrenta: conversar de frente com um nativo. Parece que tudo o que você já aprendeu desaparece nesta hora, você acha que eles estarão te avaliando, se você está falando certo ou não e tem vários fantasmas na cabeça. Mas a verdade era que o “gringo” não tinha a mínima noção do meu idioma, no meu país e nesta circunstância, eu sabia mais do que ele. À medida que a conversa crescia, ele me agradecia por estar lhe ajudando e elogiou muito o meu inglês. Eureka! Eu descobri que realmente sabia me comunicar em inglês. (Graziela, 2004)

Apesar de revelar que acredita que sua experiência de ter que se comunicar com um falante nativo de língua inglesa seja algo que todo estudante de línguas precise enfrentar, o que nem sempre acontece, é interessante observar que quando percebeu que conseguia se comunicar sua auto-estima cresceu muito e passou a se considerar alguém que era capaz de utilizar a língua para a comunicação. Um fator que merece ser destacado é a importância que ela dá ao elogio do interlocutor estrangeiro, suas palavras parecem indicar que ela, como muitos estudantes de línguas, acreditava que ele teria mais condições de avaliar seu domínio lingüístico do que ela mesma.

Para Élson, o fascínio pela língua inglesa foi despertado durante as primeiras aulas de inglês em uma escola regular. Ele revela seu encantamento ao ouvir a professora ler os textos em inglês:

As experiências pela qual passei quando comecei a estudar inglês na quinta série do primário foram interessantes, a princípio. Logo nas primeiras aulas eu fiquei encantado com os textos que a professora

colocava na lousa para nós copiarmos. Esse encantamento surgia na hora em que ela começava a fazer a leitura do texto, porque contrário ao que ocorria com as outras matérias, ela não lia conforme estava escrito, mas com uma pronúncia que nos fazia calar e admirar. (Élson – 2004)

O fato dele ter se encantado com a leitura da professora, mesmo sem compreender o que ela estava lendo, faz pensar que ele não via a língua inglesa como uma ferramenta de comunicação, mas sim como algo que conferia poder e um “status” especial ao falante.

Camila revela sua paixão pela língua inglesa:

I'm a good student. I like, I love English. (Camila, 2004)

Regina, apesar da grande dificuldade para escrever em inglês, também revelou seus sentimentos em relação à língua:

Much time not contact for ingles, 15 years old do not for ingles. I liked for English... (Regina, 2004)

Como exceção, Clodoaldo não revelou seu fascínio pela língua inglesa, mas sim o da mãe, que, por isso, fez com que ele começasse a estudar a língua:

Comecei a estudar inglês com doze anos, porque minha mãe ficou encantada ao receber um casal mórmon em nossa casa, meu primo já estava na sexta série e já sabia algumas palavras em inglês e “arranhou” um fraco inglês com eles. Minha mãe então não pensou duas vezes e me matriculou em uma escola particular. (Clodoaldo, 2004)

Assim, no caso de Clodoaldo, foi sua mãe que ficou encantada pelo poder dos missionários estrangeiros que utilizavam a língua inglesa. Outro fato que deve ter levado a mãe de Clodoaldo a matriculá-lo em uma escola

de línguas foi ela ter percebido que um primo já conhecia um pouco dessa língua e querer que seu filho tivesse o mesmo poder ou “status” que parecia ser conferido a quem conseguisse ‘falar’ inglês.

Júlia relata que gosta da língua inglesa e que buscou aprender essa língua por conta própria:

I like English very much and I've been studying it since I was 9 years old. I started studying by myself buying some magazines with song lyrics and translations, because we didn't have an English school at ***** (cidade em que morava). (Júlia, 2004)

Bruna começou realmente a gostar da língua inglesa ao ter aulas fora da escola regular:

Foi nessa época que eu comecei a fazer um curso de inglês fora da escola, eu tinha 12 anos e adorava, pois o meu teacher era meio doido e nos levava para ter as aulas em lugares como sorveterias, zoológicos. (Bruna, 2004)

Como foi comentado anteriormente, esse professor que ela chamava de ‘meio doido’ despertou seu interesse pela língua, pois ele conseguiu fazê-la perceber que a língua podia fazer parte de seu mundo e que podia ser aprendida de uma forma muito prazerosa.

A preocupação em desenvolver o domínio da língua inglesa apareceu em vários relatos dos participantes da pesquisa. Apesar de acreditar que é importante que os professores de língua inglesa busquem seu aperfeiçoamento constantemente em todas as características necessárias para que um professor de línguas desempenhe sua profissão com sucesso, percebo que principalmente no início do curso vários participantes revelaram visões de senso comum, além de deixarem claro, em sua maioria, que

acreditavam que a competência na língua-alvo era o que mais buscavam ou o que acreditavam ser extremamente necessário para serem bons professores, chegando a se considerarem incapazes de lecionar inglês porque acreditavam que ainda não dominavam a língua inglesa.

Edson, no início do curso, apresentava muitas dificuldades para se expressar na língua inglesa e já manifestava o desejo de aprender mais. Ao final do curso, ele revela que buscou outras oportunidades para aprender a língua inglesa, o que fez com que se sentisse mais confiante:

I like english. But my english is small. I want me precise to lear english. I don't udertand well that you speaking in the room of class, but every day to learn a little more. I am there is a lot of time far away from the school. (Edson, 2004)

Depois da nossa conversa e um pouco mais confiante me matriculei em um curso de línguas onde estou estudando até hoje, e procurei ler e estudar livros de gramática e o dicionário, com este material de apoio e ouvindo músicas e assistindo filmes senti que fui me desenvolvendo. (Edson, 2006)

Ele, ao perceber que tinha muita dificuldade em língua inglesa, conversou com a professora-formadora que lhe indicou alguns meios para que se sentisse mais confiante e conseguisse sucesso em sua aprendizagem. Considero extremamente importante o fato de que ele mesmo percebeu que estava se desenvolvendo, por meio da utilização de outras formas para atingir o domínio da língua inglesa, o que parece indicar que ele estava se posicionando como sujeito de sua própria aprendizagem.

Graziela manifestou o desejo de aperfeiçoar seus conhecimentos e habilidades. Ela relaciona esse desejo à vontade de ser uma boa professora de inglês:

Now, I want to improve my skills and knowledgements. I intend to be a good English teacher but I also like translation very much. (Graziela, 2004)

Elson iniciou o curso de Letras manifestando seu desejo de conseguir um certificado de proficiência internacional, revelando assim a importância que atribuía a esse fato. Ele também acredita que tem problemas de pronúncia devidos ao fato de ter tido contato com diferentes sotaques da língua inglesa:

I dream of taking the Cambridge Certificate in Advanced English, but for that I would have to improve my pronunciation a lot since I'm a product of a great mixture of American, Irish and British accents. Not to mention that I took some intensive courses at *** (escola de idiomas), which wasn't any good for my pronunciation. (Elson, 2004)

Seu comentário revela o quanto ele valorizava uma certificação internacional. Reconheço que esse tipo de certificado valoriza, para certas instituições, o currículo do profissional, mas não penso que deva ser o sonho de alguém em relação a aprendizagem de uma língua estrangeira. Em minha opinião, ele parece indicar que não via a língua como uma ferramenta de comunicação para negociação de sentidos e aquisição cultural, mas sim como símbolo de status, que poderia ser ainda maior com um certificado internacional.

Outra afirmação que merece destaque é a grande preocupação que ele tem com sua pronúncia e com a forma como outras pessoas (provavelmente falantes nativos) avaliarão sua pronúncia. É como se ele se preocupasse em desenvolver uma pronúncia ideal da língua inglesa, não

considerando o fato de que ele é brasileiro e provavelmente sempre falará inglês como um brasileiro, o que não deve ser problema para ninguém.

Camila acredita que precisava continuar estudando inglês, pois não considera seu conhecimento suficiente nem para si, nem para seus futuros alunos:

Camila: I need a private teacher.

Professora: Do you think so?

Camila: I think so. Because my English is small for me and my future students. (Ah, sei lá... risos) I will be a bad teacher if I stay, if I don't continue studying. (Camila e professora-pesquisadora, 2006)

Em suas palavras, aparece a necessidade de aprimorar os conhecimentos na língua inglesa para conseguir ser uma boa professora. Essa insistência em relação à obtenção do domínio da língua inglesa parece indicar que, para ela, essa é a característica mais importante de um bom professor. Outro ponto de sua fala que também merece destaque é que ela acredita que precisa de um professor particular para atingir seus objetivos em relação à língua inglesa. Ela ainda não conseguia se desvincular da figura de um professor para atingir sua aprendizagem, não pensava em outros meios que são utilizados para aprendermos uma língua estrangeira.

Regina deixou claro que reconhecia suas dificuldades e que sabia que precisava desenvolver seu domínio de língua inglesa para conseguir ser uma boa professora:

Much time not contact for ingles, 15 years old do not for ingles. I liked for English, but not are dominy for English. (Regina, 2004)

... eu espero poder aprender mais e muito mais para eu conseguir chegar um pouco perto dos meus (minhas) queridas professoras... (Regina – 2004)

Mesmo com a grande dificuldade para escrever em inglês, a palavra “domínio” estava presente em seu subconsciente, revelando o quanto ela se sentia ansiosa em relação a isso. Ela também afirma que deseja aprender a língua inglesa para poder chegar ‘um pouco perto’ da imagem que tem de seus professores de inglês. Suas palavras, a meu ver, podem indicar que seu desejo de aprender a língua seja causado não por uma necessidade pessoal de comunicação ou profissional, mas sim pela grande influência das professoras de inglês que passaram por sua vida.

Clodoaldo percebe que precisa continuar estudando para aperfeiçoar seus conhecimentos. Ele também relaciona ensinar a aprender:

Eu sei que eu preciso estudar ainda mais. E que nossas vidas são um eterno aprendizado, por isso eu não vou deixar de ensinar para que assim eu possa aprender. (Clodoaldo, 2006)

Como Clodoaldo começou a acreditar em seu domínio da língua inglesa quando seu professor de inglês o convidou para ministrar algumas aulas, ele relaciona ensinar inglês a aprender inglês. Eu concordo que sempre aprendemos muito quando ensinamos, mas penso que não ensinamos somente para aprendermos, mas principalmente ensinamos para que nossos alunos aprendam.

No início do curso, Júlia manifesta o desejo de que todos alcancem o nível avançado, apesar de não deixar claro como isso seria alcançado ou avaliado:

I really hope we can reach the Advanced level till the end of this course. (Júlia, 2004)

Lembro-me de que nas primeiras aulas, Júlia, já revelando essa sua preocupação com o nível lingüístico dos graduandos, perguntou para mim em que nível eu acreditava que a classe chegaria ao final do curso, se seria possível todos alcançarem o avançado. Pelo que me recordo, eu lhe respondi que, isso dependia muito de cada um, mas que aqueles que se esforçassem e que buscassem sua aprendizagem, em três anos poderiam chegar ao que seria considerado por muitas escolas de idiomas como um bom nível intermediário. Hoje percebo que deveria ter discutido a questão do nivelamento e do valor que essas nomenclaturas possuem, a fim de que ela pudesse refletir sobre qual seria a importância dessa questão.

Bruna manifesta sua vontade de aprender mais e sua insegurança, ao dizer que não se sente preparada para ensinar inglês:

You can learn english if you study hard. I could be a better student if I had more time to study. (Bruna, 2006)

Bruna: But I think I'm not ready for teaching.

Professora: You think you're not ready?

Bruna: No.

P: Why not, Bruna?

Bruna: I don't know. I think I'm afraid of making mistakes.

P: But we always make mistakes. I make mistakes here.

Bruna: No.

P: I do. All of us. I think that if a teacher says that he is perfect, doesn't make mistakes, he's silly.

Bruna: Not perfect. I think that my English isn't good for a teacher. (Bruna e professora pesquisadora, 2006)

Bruna destaca o quanto se sente ansiosa em relação ao domínio lingüístico, deixando claro que não se sente preparada para ensinar inglês por causa desse fator. Ela não parece perceber que estávamos nos comunicando em inglês e que ela, assim como em outros momentos em que

interagimos em língua inglesa, não teve dificuldades para me compreender ou para ser compreendida. Faltava-lhe, naquele momento, auto-afirmação.

Acredito que é possível afirmar que os participantes denotam um grande valor à língua-alvo, revelando, em sua maioria, o quanto se identificam com a língua inglesa, ao utilizarem expressões como “I really like English”, “I love English”, e ao manifestarem seu desejo de serem elogiados por falantes nativos ou de desenvolverem a pronúncia de um falante nativo. Obviamente, eu não penso que um professor de língua inglesa não precise se esforçar para sempre aprimorar seu conhecimento lingüístico e seu engajamento discursivo, eu somente percebo que faltou maior criticidade aos participantes, quanto a questões de hegemonia, empoderamento e ‘status’ que estariam presentes nesse ‘encantamento’ pela língua inglesa. Outro aspecto que foi muito revelador nas textualizações dos participantes se refere ao domínio da língua inglesa. Ficou claro, em minha opinião, que dominar a língua inglesa, para alguns participantes, é o fator que faz com que alguém seja considerado um bom professor de línguas. Desta forma, os participantes não refletiram sobre outras características que precisam também ser desenvolvidas por um profissional do ensino de línguas, chegando, até mesmo, em alguns casos, a afirmar que não se consideravam capazes de ensinar inglês por não dominarem a língua.

4.2.2 O professor em formação e os professores formadores

Essa inter-relação foi muito marcante durante os três anos em que nós, professores-formadores, convivemos com a turma de Letras Inglês 2004. Ocorreram muitas trocas de experiências e aprendizagens. Acredito

que, para mim, por estar acompanhando essa turma também com o olhar de pesquisadora, as experiências foram ainda mais marcantes. Os professores em formação participantes revelaram diversos aspectos do que essa inter-relação significou para eles. Passo agora a interpretar as textualizações dos participantes.

Edmir expressa seu posicionamento primeiramente como alguém que assiste às aulas, observando o que os professores têm a dizer, mas também manifesta seu interesse em contribuir, durante as aulas, com suas experiências:

I'm really interested in what teachers have to say, because I think the experience, the material and the information they bring to class should be, should always be relevant, so I'm always there listening, and I really try to pay attention to the teacher, yes, and try to cooperate with my own experience, when I have something, I feel I have something to add to the class. (Edmir, 2005)

Suas palavras revelam primeiramente que ele se posiciona como alguém que está assistindo às aulas: ouvindo, avaliando e selecionando o que ele considera relevante do que os professores falam. Entretanto, ele também observa que procura participar mais ativamente, tentando interagir com os professores e com os colegas. Apesar de, em meu ponto de vista, ele ser um dos participantes mais maduros, no nível acadêmico, por estar em sua segunda graduação, já ter cursado disciplinas de pós-graduação e ter uma tendência para a pesquisa, ele se mostra um pouco tímido ao afirmar: "try to cooperate with my own experience, when I have something, I feel I have something to add to the class." Essas palavras podem indicar a insegurança que graduandos às vezes têm, quando evidenciam receio de expor sua opinião e participar mais ativamente; o que pode ser causado por

não haver uma relação horizontal entre professores-formadores e professores em formação.

Ele também indica, nos trechos a seguir, que a inter-relação com os professores-formadores pode servir como um momento de reflexão quanto às suas próprias aulas. Além disso, ele também observa que procura extrair o que há de melhor nas aulas dos professores:

... since you're coming to class, you're participating in a class, watching somebody else teaching is always, automatically we compare with our own teaching and we try to, to, to select, to choose what's working, to try to understand why some things are not working, ... (Edmir, 2005)

But of course it's very good for me. It's been very good for me, for my experience also, because I do analyze the teachers, of course, and I try to, to, let me see, to take the best, I've already said, take the best of what they're showing there, what they're doing there. (Edmir, 2006)

Josmar valoriza os professores formadores, expressando o papel que eles tiveram para que ele percebesse o compromisso do educador:

Entendemos que o grande aspecto positivo do curso como um todo, foi a preocupação plena do corpo docente – altamente qualificado, diga-se de passagem -, em focar uma linha de ensino moderno e sobretudo, nos fazer ver sobre o nosso compromisso futuro em tentar mudar a realidade da nossa Educação. (Josmar, 2006)

No entanto, suas palavras não revelam se ele percebe que a inter-relação com os professores foi um momento de interação, de troca de experiências, no qual ele conseguiu desenvolver sua aprendizagem, refletindo criticamente sobre o papel dos professores; ou se ele acredita que estava somente recebendo informações, o que pode ser interpretado pelas palavras “nos fazer ver”. Relembrando nossos diálogos durante as aulas e a forma como Josmar sempre participava ativamente do que estava sendo discutindo, acredito que suas palavras indicam mais a primeira opção.

Edson expressa de forma bem afetiva o que a inter-relação com os professores-formadores representou para ele, melhorando sua auto-estima e ajudando-o a atingir seus objetivos:

Estando eu por muitos anos longe da escola e somente fazendo cursos de aperfeiçoamento referentes a minha profissão, no momento em que iniciei o curso me senti muito inseguro e com muitas dúvidas se eu conseguiria concluir o curso. Me lembro muito bem que no 1º. Período do curso procurei a Bia dizendo que estava pensando em trocar de curso e ela me disse para não desistir que eu conseguiria. Fiquei muito agradecido e não sabia dizer God bless you pelo apoio moral que ela me deu. Depois da nossa conversa e um pouco mais confiante me matriculei em um curso de línguas onde estou estudando até hoje, e procurei ler e estudar livros de gramática e o dicionário, com este material de apoio e ouvindo músicas e assistindo filmes senti que fui me desenvolvendo. (Edson, 2006)

Ele também reconhece a importância dos outros professores na construção de suas concepções sobre aprendizagem contínua:

... aprendi com os professores que o conhecimento é contínuo e que o homem, ser humano é um eterno aprendiz. (Edson, 2006)

Ele credita, então, parte de seu desenvolvimento e aprendizagem às interações que ocorreram entre ele e os professores de graduação. Considero esse tipo de relacionamento horizontal, em que o aluno vê o professor como alguém que está interessado em seu desenvolvimento e como um facilitador de sua aprendizagem, ainda mais importante em um curso de formação de professores. Quando as ações dos professores-formadores demonstram esse tipo de comportamento e interesse, acredito que há uma possibilidade maior de influenciar na formação de professores crítico-reflexivos que tenham como objetivo cultivar esse tipo de relacionamento com seus alunos, a fim de favorecer sua aprendizagem e desenvolvimento pessoal.

Élson, no início do curso, manifesta abertamente sua admiração pelo meu desempenho, porém não revela se a convivência comigo ou com outros professores lhe trouxe novas experiências. Suas palavras naquele momento indicavam uma postura de observador e não de participante:

To conclude I congratulate you on your performance until the moment and I also want to say: I fell in love with *** (universidade em que estuda). (Elson, 2004)

Camila declara seu desejo de aprender inglês e de se relacionar em harmonia comigo. A meu ver, essa sua afirmação revela a importância que a inter-relação com a professora-formadora tem para ela:

I hope learn many things about english and about you teacher to we can live together in harmony. (Camila, 2004)

É interessante observar que ela afirma que primeiramente espera aprender sobre a língua inglesa, mas ela também expõe sua vontade de conhecer mais sobre mim para podermos nos relacionar bem. Acredito que ela estava manifestando uma abertura para que pudéssemos realmente interagir, pois ela não queria somente aprender conceitos lingüísticos, mas também trocar experiências e sentir que poderíamos ter um bom relacionamento. Essa foi a postura de Camila durante todo o curso, percebia que ela sempre buscava oportunidades para dialogarmos sobre diversos assuntos. Em minha opinião, essas atitudes favoreceram seu crescimento e aprendizagem durante o curso, pois participava ativamente das discussões promovidas durante as aulas.

Ela, ao final do curso, deixa claro que considera os professores formadores como modelos para seu desenvolvimento profissional e formação continuada:

Com relação ao futuro eu espero atuar na área de educação e fazer pós-graduação em tradução e interpretação para me tornar uma professora tão competente quanto os professores que eu tenho e usar os ensinamentos dados por eles. (Camila, 2006)

Regina revela abertamente o quanto apreciou as inter-relações comigo e com o Luiz Fernando (professor de Didática para Multimídia e Seminários Temáticos no último semestre do curso de Letras), afirmando que esse convívio a inspirou a buscar aprender mais e mais:

Eu só tenho a agradecer a todos, em especial aos professores Luiz Fernando e Beatriz, os quais em todo o curso foram os professores mais dedicados tanto como pessoas como professores. Eu adorei ter conhecido tais professores, são motivos de exemplo, o qual vou buscar seguir na minha vida como educadora. Uma das lições número um que aprendi com eles, é que para ser um bom profissional, é preciso saber de verdade aquilo que se propõe a ensinar, por isso que vou buscar aprender mais e mais, mas nunca achando que sei tudo, pois o dia que eu pensar que já sei tudo, eu não vou saber é nada! (Regina, 2006)

Percebo em suas palavras que o incentivo dos professores-formadores e o fato dela sentir que nós nos importávamos com ela e que realmente queríamos ver seu progresso e desenvolvimento ajudou-a a elevar sua auto-estima e prosseguir até o final de 2006. O trecho, a meu ver, evidencia esta interpretação:

Este primeiro dia foi um total fiasco, eu entrei na sala e a professora Beatriz conversava com os alunos em inglês, eu me senti uma idiota; quando a aula terminou fui desabafar com a professora que me incentivou e fez com que eu não desistisse. E sempre fiz assim, de vez em quando eu fraquejava, ela sempre me incentivava. (Regina, 2006)

Clodoaldo afirma que o que aprendeu com os professores-formadores foi importante para sua prática docente:

Eu não tive muitas dificuldades nesse curso, pois eu estudei em uma escola particular por alguns anos, mas pude enriquecer meu inglês com novas práticas e teorias trazidas pelos professores da faculdade. (Clodoaldo, 2006)

Suas palavras, no entanto, não indicam que ele entenda essa aprendizagem como uma forma de interação entre ele e os professores-formadores, mas sim que os conteúdos trazidos pelos professores para as aulas foram importantes para a sua formação. Minha interpretação de nossa inter-relação, considerando não o excerto mencionado, mas as memórias que tenho dos três anos em que convivemos, é que houve muita interação entre Clodoaldo e os professores-formadores, pois ele participava ativamente das aulas e sempre nos procurava para resolver dúvidas, pedir conselhos e expor sua opinião.

Júlia, no início do curso, revela estar satisfeita comigo:

I'm very pleased to learn English with my teacher Beatriz. (Júlia, 2004)

Ao final do curso, ela manifesta seu desejo de lecionar em cursos de licenciatura, deixando claro que valoriza o trabalho do formador de professores:

Today I think I could do better if I join my teachers in teaching future teachers. That's where the real job begins. (Júlia, 2006)

Suas palavras podem indicar que ela considera ter tido muitas experiências de interação com os professores-formadores e que deseja continuar interagindo e trocando experiências, ajudando também a outros

professores em formação e, para tanto, também pretende se tornar uma professora formadora. É interessante perceber que ela começa a refletir sobre a importância dos cursos de formação de professores nas palavras: “That’s where the real job begins.”

Bruna expressa o quanto valoriza a troca de experiências entre professores e alunos, deixando claro que esse conceito foi construído durante o curso de graduação:

Ao decorrer do curso percebi que a construção do saber ocorre através da troca de experiências entre os alunos e professores sendo o ensino bidirecional. (Bruna, 2006)

Graziela não revela exatamente o que as interações com os professores formadores significaram para ela. Ela faz a afirmação abaixo, mas não deixa claro se concorda ou não com a opinião que atribui a outros de que “não há professores qualificados no curso”:

Mesmo que alguns digam que o curso é fraco e que não há professores qualificados, etc... ainda assim, duvido que tenham aproveitado TUDO o que a Faculdade pode oferecer em sentido de Biblioteca, por exemplo. (Graziela, 2006)

Observando, então, as interpretações dos participantes desta pesquisa sobre as inter-relações com os professores-formadores durante o curso de graduação, acredito ser possível afirmar que para a maior parte dos participantes houve momentos de interação entre eles e os professores-formadores que proporcionaram aprendizagem e desenvolvimento para os professores em formação. Um dos aspectos ressaltados é a importância das inter-relações com os professores-formadores para que os participantes elevassem sua auto-estima e buscassem meios para resolver os problemas

enfrentados durante a graduação. É possível perceber, no entanto, que alguns excertos ainda revelam que os participantes não viam o relacionamento com os professores como horizontal, mas, sim, vertical, pois tinham a intenção de receber informações e aprender novos conceitos para usá-los em sua prática profissional, sem participar ativamente da construção da aprendizagem durante as aulas.

4.2.3 O professor em formação e seus colegas de graduação

Nesta pesquisa, observando o fenômeno da formação de professores de língua inglesa em um curso de Letras Inglês, pude perceber que este fenômeno também foi construído na relação com o outro, particularmente, na relevância da inter-relação com os colegas de graduação. As experiências compartilhadas durante três anos foram marcadas pela presença do outro, pois essa presença re-modela a forma como se percebem, transformam e definem-se essas experiências (conforme Wenger, 1998; Gee, 2000). Portanto, a inter-relação dos alunos participantes da pesquisa com seus colegas de graduação também fornece suporte à estrutura do fenômeno em foco. Os relatos abaixo permitem perceber como os alunos-participantes consideram essa presença do outro em sua formação como professores.

É interessante observar que, como entre os participantes havia professores em formação que já lecionavam e outros que ainda não tinham experiência docente, eu percebia que, durante as aulas, às vezes, os que ainda não lecionavam tinham um pouco de receio de participar das discussões e expor suas opiniões sobre o processo de ensino-

aprendizagem, esperando que aqueles que já lecionavam participassem primeiramente. Isso era devido, a meu ver, não somente à falta de experiência docente, mas também à insegurança quanto a seu domínio lingüístico, já que os participantes que já lecionavam, muitas vezes, expunham seus pontos de vista em inglês.

Os participantes que já lecionavam e que conseguiam participar das discussões ocorridas durante as aulas em inglês, em suas observações, evidenciaram sua insatisfação quanto à falta de domínio lingüístico de alguns colegas de graduação.

Interpreto, agora, as textualizações dos participantes sobre as inter-relações com os colegas de graduação.

Edmir observa as reflexões obtidas ao ouvir as reclamações de seus colegas. Considero que os comentários dos colegas ajudam-no a perceber cada situação com diferentes pontos de vista, além de poder compreender a amplitude do processo de ensino-aprendizagem:

And also analyze what I feel, what other colleagues of mine complain, because, of course, nobody is perfect, so sometimes my colleagues complain about something and I only try to analyze, to see why, you're right, or not right, try to understand the teachers' point of view, why they do what they do, how they do it... (Edmir, 2005)

Edson percebe a importância do convívio com os colegas para a construção de sua aprendizagem:

Hoje já estou quase terminando o curso e sou capaz de observar meus erros de produção escrita e oral que eu cometia no início do curso, confesso também que aprendi muito com os colegas que sabem mais do que eu, procuro não faltar as aulas ser participativo e sou muito esforçado modéstia a parte. (Edson, 2006)

Ele reforça a aprendizagem construída durante as “conversas” com professora e colegas:

About my course, I learned a lot. Talking, with you, and specially with my friend Edmir (risos). And I liked a lot to study here. There are many things I learn, I like. Many friends... I liked many things, all the conversation, I could understand, the English... (Edson, 2006)

Em meu ponto de vista, os excertos de Edmir e Edson permitem observar a distinção de papéis assumidos pelos participantes que já tinham experiência docente e também conseguiam comunicar-se mais facilmente na língua inglesa e os que eram assumidos pelos participantes que nunca haviam lecionado e também tinham insegurança quanto ao seu domínio lingüístico. Edson assume o papel de alguém que, por meio das inter-relações com os colegas, aprendeu muito durante o curso de formação. Edmir, por outro lado, indicava sua posição de observador dos colegas e do que ocorria na sala de aula, alguém cuja opinião era respeitada e até mesmo solicitada pelos colegas. Não quero dizer que Edmir considerasse seus colegas como inferiores, mas é perceptível que os papéis dessa inter-relação são assimétricos. Considerando a teoria vigotskiana, ele era um dos pares mais competentes durante as interações ocorridas.

Élson, também se posicionando no grupo dos pares mais competentes, no início do curso, dispõe-se a ajudar os colegas que tivessem mais dificuldades com a língua inglesa. Suas palavras, a meu ver, marcam a assimetria da sua inter-relação com os colegas:

I intend to help my classmates who don't know much English in this current course, but I still don't know what to do exactly. Maybe I can organize some classes on Saturdays, if they want. (Elson, 2004)

Clodoaldo, uma exceção no grupo de participantes que já tinham experiência docente, manifesta sua visão de que todos desenvolveram sua aprendizagem durante o curso. Em minha interpretação, ele faz uma observação muito interessante ao afirmar que conhecer a língua-alvo não torna alguém um bom professor. Suas palavras revelam que ele percebe que há outras características que devem ser desenvolvidas por alguém que deseje ser um profissional do ensino de línguas, pois somente o domínio da língua não é indicador que alguém possa ensinar essa língua. Ele, em nenhum momento, criticou colegas com mais dificuldades; mas, justamente o contrário, destacou o desenvolvimento de toda a turma, interpreto suas palavras como um indício de que ele perceba que a aprendizagem ocorre nas trocas e que o fato de haver colegas com dificuldades no grupo não é impedimento para que todos se desenvolvam. Sua observação está no excerto abaixo:

Truly, what I want to say is that **everybody improved a lot**, and I think that to be a good teacher you have to know the language, but knowing the language doesn't mean you're going to be a good teacher. (Clodoaldo, 2006) (grifos meus)

Júlia revela sua percepção de que os colegas podem ser bons professores de inglês se buscarem isso arduamente:

So, those who want, do the utmost, they can be good English teachers. (Júlia, 2006)

Considerando os participantes que não tinham experiência docente e não estavam seguros quanto a seu domínio lingüístico, além de Edson, cujas textualizações foram interpretadas acima, Regina também fez observações sobre a importância dessas inter-relações para sua formação:

... eu trouxe uma base muito fraca do inglês só consegui chegar até aqui com muito esforço meu, e também com muita ajuda de alguns colegas ... (Regina, 2006)

Assim, como Edson, ela se posiciona como alguém que precisou muito da ajuda dos colegas durante o curso de graduação para não desistir. Suas palavras revelam uma posição de dependência em relação aos colegas, reforçando minha interpretação de assimetria nas inter-relações. Considero extremamente favorável o fato dela refletir sobre suas dificuldades e sobre a relevância de seus esforços e do apoio dos colegas para que ela não saísse do curso, mas também é perceptível que, por ela ressaltar a ajuda dos colegas, ela os considere pares mais competentes.

Fiquei surpresa ao perceber que Josmar e Camila, apesar de não lecionarem inglês e terem manifestado, algumas vezes, sua insegurança quanto a seu domínio lingüístico, em suas observações avaliaram as dificuldades de outros colegas. Suas palavras me levaram a perceber que eles não se consideravam na mesma situação:

I agree with Julia in part, because I think that the problem is the level of the students, because, sometimes, with you, you talked, but you wanted to hear **the other students**, then because of the level **they** didn't understand, that's the problem. (Josmar, 2004) (grifos meus)

... teaching English is knowing English, so the class is more advanced for **them** and more difficult for **them** to start. (Camila, 2006) (grifos meus)

Esta minha interpretação é devida, no caso das palavras de Josmar, ao fato de ele ter dito “the other students” e “they”, posicionando-se fora desse grupo. Não estou querendo dizer que não concorde com sua

interpretação de seu domínio lingüístico, pois percebi seu desenvolvimento e que, principalmente ao final do curso, ele conseguia, com poucas dificuldades, engajar-se discursivamente, mas o que quero ressaltar é que suas palavras indicam que para ele as inter-relações com os colegas de graduação também apresentavam assimetria, já que ele também acreditava que alguns de seus colegas tinham muito mais dificuldades do que ele.

As palavras de Camila, em minha interpretação, também indicam separação de grupos. Suas palavras me fazem pensar que ela acredita que aqueles que têm muitas dificuldades não deveriam fazer parte da sala. Ela parece não perceber que aqueles a quem ela considerava com dificuldades em excesso poderiam, com o passar do tempo, encontrar meios para resolver seus problemas e alcançar seus objetivos, tornando-se, inclusive, ótimos professores de inglês.

Nas inter-relações, em um processo de interação, de troca de experiências, ocorre a aprendizagem. Mas para que esses momentos sejam proporcionados, é necessário que cada aprendente se posicione de forma a favorecer não somente sua própria aprendizagem, mas também o desenvolvimento de seus colegas, sendo eles mais competentes ou não.

Considerando as inter-relações com os colegas de graduação, muitos participantes também expuseram sua preocupação e desapontamento em relação ao nível lingüístico dos colegas. Os participantes que não se posicionaram em relação a esta questão foram a Regina e o Clodoaldo. Em algumas observações quanto a suas preocupações em relação ao nível lingüístico dos colegas, os participantes que se manifestaram, em geral, se revelaram bem críticos, afirmando que acreditavam que os colegas com

dificuldades atrapalhavam a classe e chegando a expressar seu desejo de que esses colegas saíssem do curso. Parece que falta a compreensão de que a aprendizagem se dá em grupo e de que ao auxiliarem seus colegas estariam também aprendendo e desenvolvendo-se como professores e usuários da língua inglesa. Percebo que esse modo de ver os colegas como pessoas que atrapalhavam o desenvolvimento do aluno interfere em suas inter-relações.

Edmir demonstrou seu descontentamento com esse desnível dentro da sala de aula nos seguintes relatos:

I think a good solution, a good point to start, to have more classes in English from the start, right from the start. I think the people who don't have a proficiency level, they would have opportunities to match up, It's a way of selecting too because I think **the students who don't feel that is enough for them, or would feel that's not for them, they would simply give up**, I think that it's not good that they give up, but on the other hand they would face the problem right from the start and would think about it, if they had chosen the right course for them... (Edmir, 2006) (grifos meus)

Because what we have, let's be honest, we have in six months, **lots of students, most of the class** will become English teachers and they will not know the language, not even the basics of the language. What kind of teachers will they be? Yes. They should be, perhaps, teachers of something else they like teaching. There's a million things they could teach, except a foreign language. So, that's how I feel it. (Edmir, 2006) (grifos meus)

Em suas palavras, ele deixa claro que não acredita que os colegas com dificuldades tenham condições de ser bons professores de inglês. Gostaria de destacar as palavras "lots of students, most of the class". Primeiramente, tenho que afirmar que não concordo com suas palavras. Entendo que, por estar muito insatisfeito com o nível de alguns colegas, ele exagerou ao declarar que "muitos alunos, a maioria da classe" se tornará professor de inglês sem saber a língua. Não quero dizer que todos os alunos

daquela turma, em 2006, tinham condições de utilizar a língua comunicativamente e, desta forma, ajudar seus futuros alunos a também aprenderem inglês. Sei que no grupo de aproximadamente trinta alunos que se formou há alguns, poucos, que precisam buscar outros meios para continuar aprendendo inglês antes de lecionar. Também fico preocupada com o fato de que, se eles não tiverem refletido sobre isso e chegado a essa conscientização, podem estar lecionando inglês mesmo sem terem desenvolvido o domínio da língua inglesa. Porém, penso que ninguém tem o direito de afirmar que eles estão fadados a serem péssimos profissionais, pois a formação não se encerra na formatura.

Josmar também revelou estar descontente com o nível lingüístico dos colegas:

I agree with Julia in part, because I think that the problem is the level of the students, because, sometimes, with you, you talked, but you wanted to hear the other students, then because of the level they didn't understand, that's the problem. (Josmar, 2006)

Porém, minimizando um pouco sua criticidade em relação aos colegas, ele revelou que acreditava que não havia muitos que não tivessem condições para exercerem a profissão de professor de língua inglesa:

I think it's the exception, maybe. (Comentário feito quando um dos colegas disse haver colegas da turma que não tinham nem um conhecimento básico sobre a língua, mas não que não sabia quantos eram.) (Josmar, 2006)

Para Graziela, alguns colegas não teriam condições de lecionar inglês porque não alcançaram um “nível intermediário” de fluência. Ela critica as oportunidades de aprendizagem oferecidas no curso:

Isso não foi novo para mim, mas para muitos, sim. Esperavam aprender pelo menos até um nível intermediário de inglês (o que foi proposto no primeiro semestre), e acho que isso não aconteceu. Vejo alguns colegas correndo por fora para aprender o idioma, por que não conseguiram nem chegar próximo do intermediário, então, como poderão dar aula no ensino médio, por exemplo? (Graziela, 2006)

Apesar de classificar o domínio lingüístico dos colegas, utilizando a palavra intermediário para isso, ela não parece estar criticando os colegas, mas sim o curso. Em suas palavras, ela não parece indicar que o fato dos colegas estarem “correndo por fora para aprender o idioma” seja excelente para eles; pois, em minha opinião, ao fazerem isso, eles estão se tornando sujeitos de sua aprendizagem e, provavelmente, conseguirão resolver seus problemas e atingir seus objetivos. Concordo, embora somente parcialmente, com suas críticas ao desenvolvimento na língua inglesa proporcionado pelo curso. Percebo que um dos aspectos que temos que aperfeiçoar mais em nosso curso de Letras Inglês é o desenvolvimento do domínio da língua inglesa de nossos alunos. Porém, como sempre procurei ressaltar durante as aulas, entendo que esse desenvolvimento depende muito mais dos alunos do que dos professores.

Élson afirma ter receio de que os colegas que “não sabem inglês tão bem” prejudiquem a classe:

And I hope the few students, who doesn't know English that good, **won't lessen the course.** (Elsion, 2004) (grifos meus)

Ele volta a manifestar este receio, mas agora relativiza essa questão, afirmando que acredita que eles podem aprender se assim o desejarem:

Continuo a lamentar os **maus** colegas, **os quais reduzem o ritmo das aulas**, mas acredito que os que desejam evoluir, conseguem. (Élson, 2006) (grifos meus)

Ele critica o vestibular, afirmando que todos deveriam estar no mesmo nível e falando bem:

Elson: So, maybe the mistake was uh in the vestibular: we should have been graduated our levels in the vestibular, to have a course **everybody in the same level** speaking well, in a better way.

Professora: Is it possible to have a course with all the students in the same level anywhere?

Alguns: No...

Elson: It depends. (Elson e professora pesquisadora, 2006) (grifos meus)

Suas palavras indicam sua dificuldade em aceitar os colegas com mais dificuldades. Ele chega a utilizar palavras bem duras: “maus colegas”, “lessen the course”, para caracterizar os colegas que, em sua opinião, estariam reduzindo o ritmo das aulas. Essas observações me levam a pensar que ele não consegue perceber que há pessoas com maiores ou menores dificuldades em todas as situações de aprendizagem e de troca de significados que ocorrem em nossas vidas e que precisamos compreender isso e usarmos esse fato como algo que nos ajude a desenvolver nossas competências, ao mesmo tempo em que ajudamos os outros a se desenvolverem.

Interpreto sua declaração, ao final do primeiro semestre de 2006, de que todos deveriam estar no mesmo nível de domínio lingüístico na sala e que isso poderia ser conseguido com um vestibular mais exigente, como um indício de que ele ainda precisa desenvolver sua capacidade de reflexão e adquirir maior arcabouço teórico para, eu espero, rever esses conceitos.

Júlia acredita que alguns colegas têm muitas dificuldades para compreender as aulas em língua inglesa. Ela chega a dizer que eles não entendiam nada:

Yes, I talked to her about my classmates. And I told her that many of them **weren't understanding nothing, they didn't understand nothing**... (relatando uma conversa que teve com a professora de Morfossintaxe em 2005) (Júlia, 2006)

Acredito que ela tenha procurado a professora por estar preocupada com os colegas que tinham dificuldade para entender as aulas de Morfossintaxe, que eram ministradas na língua inglesa; atitude que eu considero muito simpática, revelando o cuidado que parecia ter com os mesmos. Porém, é preocupante que ela tenha dito que os colegas não entendiam nada. Além de considerar suas palavras um tanto generalizadoras e superficiais, ela está, a meu ver, classificando e excluindo os colegas com dificuldades.

Ela revela que os colegas com dificuldades não permitiram que as aulas de inglês fossem aprofundadas, apesar de também afirmar que percebeu que esses colegas melhoraram:

Even though I was expecting more than we had from English subject (because the general level of the other students in English language couldn't accomplish more than we got) I could see a good improvement on their English comprehension and some speaking too. (Júlia, 2006)

Minha interpretação é que, considerando as inter-relações dos professores em formação participantes com seus colegas de graduação, foram formados três grupos: 1) professores em formação que já eram professores de inglês e que não percebiam problemas em seu domínio da

língua; 2) professores em formação que não tinham experiência docente em língua inglesa e que não percebiam problemas graves em seu domínio da língua; 3) professores em formação que não tinham experiência docente em língua inglesa e que, segundo os participantes, tinham problemas graves em seu domínio da língua. Os três grupos se inter-relacionaram durante os três anos do curso de graduação, mas é nítido o desapontamento da maior parte dos participantes em relação ao terceiro grupo. De acordo com os relatos interpretados, esses colegas atrapalharam seu desenvolvimento e formação durante o curso de Letras. Os participantes, em geral, não conseguiram perceber que o 'desnivelamento' (conforme os relatos) poderia ter sido usado para que os professores em formação, ao ajudarem os colegas com mais dificuldades, desenvolvessem ainda mais sua aprendizagem e formação de professores, para poderem ajudar seus (futuros) alunos com dificuldades a atingirem sua própria aprendizagem.

4.2.4 O professor em formação e seus (futuros) alunos

Ao ler e reler os dados, percebi que os professores em formação que já atuavam como professores observaram muitas vezes que a relação com seus alunos era importante e que buscavam sempre aperfeiçoar sua prática docente, buscando oferecer mais e melhores oportunidades de aprendizagem para seus alunos, utilizando o conhecimento que estavam adquirindo no curso de graduação, assim como suas experiências como aprendentes da língua. Por outro lado, os professores em formação que ainda não atuavam como professores de inglês também produziram interessantes reflexões sobre suas expectativas quanto a seus futuros

alunos e as experiências que poderiam ter. Considero, então, que a inter-relação dos professores em formação com seus (futuros) alunos também oferece suporte à estrutura do fenômeno aqui interpretado.

Para Edmir, que leciona inglês há mais de dez anos, é necessário envolver-se com seus alunos para ensinar bem. Ele afirma que sente a necessidade de ajudar seus alunos a aprenderem o que gostariam de aprender. Suas palavras deixam claro que ele percebe como é importante o professor interagir com os alunos:

Good teaching is above all getting involved. If you get yourself into the job. Help people learn English. You should make sure that people are actually acquiring the language. They are actually learning something; they are building something that they have always wanted to .. So for me, that's what good teaching is: getting involved. (Edmir, 2004)

No excerto abaixo, ele reafirma a sua busca por compreender os problemas que seus alunos têm, deixando claro que se importa com o que eles sentem e como enfrentam as dificuldades para aprender a língua estrangeira:

I have this as a necessity: to keep studying foreign languages. That's the only way we can understand the problems our students have, when we are students ourselves. Like I'm taking a Spanish course, classes, right now. And I suffer a lot with the problems, the grammar, the things I don't like about the course, about the classes. And I can, I try to think, wow, are my students thinking the same way, or getting the same (???) like me. So it's important for us to keep studying languages. (Edmir, 2006)

Graziela, que leciona inglês desde 1993, afirma utilizar suas experiências como aprendente da língua inglesa para ajudar seus alunos a perceber que a aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo contínuo. No entanto, suas palavras levam-me a pensar que ela deseja que

os alunos a vejam como modelo de aprendizagem. Penso que o professor pode ser um modelo de aprendente para seus alunos, mas é necessário que ele ajude seus alunos a se tornarem autônomos e independentes:

Eu já estive na cadeira de aluno, reconheço suas dificuldades porque eu também já tive as minhas e usando a minha experiência pessoal, emocional e profissional, mostro à eles desde os pequeninos (como foi o meu caso) até os mais velhos e que isso leva tempo, pois até hoje (quase 20 anos depois) eu ainda estou aprendendo e espero continuar aprendendo constantemente. (Graziela, 2004)

Creio que minha visão de que ela parece querer que seus alunos repitam sua história é confirmada no excerto abaixo. Ela afirma considerar-se capaz de contagiar seus alunos, transmitindo a eles seu prazer e interesse por aprender a língua inglesa. Essa visão não parece levar em conta que as pessoas têm necessidades e interesses diferentes quando buscam aprender uma língua estrangeira:

Alguns alunos estudam inglês apenas por obrigação, mas quando eles notam o meu prazer e entusiasmo ao me comunicar nas mais diversas áreas, vêem como o mundo se expande pelo entretenimento, viagens, carreira profissional, etc., eles procuram também ver o lado divertido e útil de aprender, especialmente hoje, que o acesso ao inglês é mais fácil do que era 20 anos atrás, através não só de músicas, mas também pela internet, DVD, importados e outros. (Graziela, 2004)

Clodoaldo, que leciona inglês há alguns anos, declara que se preocupa com seus alunos, com sua aprendizagem e também com o que eles sentem durante as aulas. Chamou minha atenção o fato de suas palavras centralizarem o processo de ensino-aprendizagem na figura do professor e não na do aluno:

Passei a gostar de Inglês e passei a seguir os mormons em suas “peripetivas” no Brasil, aprendi muito com eles e hoje eu ministro aulas em minha própria escola e procuro fazer com que meu aluno fale sempre em inglês, a princípio eu não corrijo muito a gramática, para

que ele não se intimide, procuro estar sempre alegre e sorridente. (Clodoaldo, 2004) (grifos no original)

Júlia, que leciona inglês há mais de dez anos, revela se importar com os sentimentos de seus alunos, procurando não repetir o que considera negativo em suas lembranças da época em que foi alfabetizada:

Hoje, apesar de tudo, eu nem sempre faço um “d” perfeito, mas nunca me esqueço disso e procuro não agir assim com meus alunos, pois sei que é impossível ser totalmente perfeito – em especial com uma língua estrangeira. (Júlia, 2004)

Ela também afirma esperar que seus alunos tenham prazer ao aprender inglês, revelando que acredita que, da mesma forma como foi influenciada por uma boa professora de inglês, ela também influencie positivamente seus alunos:

De qualquer modo, ela não apenas ensinou muito bem o básico da língua, mas também nos ensinou a gostar de inglês. E isso é o que eu tenho tentado passar para meus alunos: mostrar o lado lindo de se aprender inglês. Espero que, assim como ela, eu consiga fazer isso com meus alunos, pois, independente de muitos outros professores de inglês que tive, ela foi a que mais me influenciou – e para melhor, eu acho! (Júlia, 2004)

Nas textualizações sobre as inter-relações com seus alunos, Júlia, Clodoaldo e Graziela parecem revelar que ainda se vêem como as figuras mais importantes para que a aprendizagem de seus alunos seja bem-sucedida. O professor é um facilitador da aprendizagem dos alunos, seu papel é de importância fundamental para auxiliar o aprendente a buscar meios para atingir seus objetivos. Nossos alunos terão suas próprias experiências e conquistas em sua aprendizagem, não podemos esperar que eles reproduzam as nossas.

Bruna, que ainda não tem muita experiência como professora de inglês, relata seu desejo de sempre aperfeiçoar suas aulas, aplicando o conhecimento adquirido na graduação:

E eu como professora, pretendo estar sempre aprimorando às minhas aulas, incluindo novas atividades e aplicando tudo o que eu aprender, por exemplo, a música “How many eggs in the Easter basket” que eu vou passar para os meus alunos amanhã, que eu aprendi com a Teacher Bia. (Bruna, 2004)

Suas palavras, no início do curso, revelam seu desejo de se desenvolver profissionalmente, o que é extremamente positivo. No entanto, suas palavras “aplicando tudo o que eu aprender” indicam que ela ainda não refletia criticamente sobre o que estava aprendendo, querendo reproduzir técnicas e atividades sem considerar que o fato de uma atividade ser bem-sucedida para um determinado professor não é garantia de que ela possa ser repetida, de forma bem sucedida, por outro professor com outros alunos.

Josmar, que ainda não trabalha como professor, manifesta sua percepção sobre a responsabilidade do educador, assim como da família e sociedade em geral, na formação de seus alunos:

Sabemos que o único caminho que nos levará a país de 1º. mundo é a Educação. Portanto, nossa responsabilidade será enorme aliada também a parte que compete ao Governo em estruturar as escolas. Nesses pilares de formação/educação, é óbvio que a família também ocupará papel importante e isso também dependerá de nós professores interagindo com a sociedade. (Josmar, 2006)

Suas palavras revelam sua preocupação com a formação dos alunos, mas ele não menciona a importância da interação com os alunos para que esses conceitos de cidadania e responsabilidade social sejam desenvolvidos também pelos alunos.

Edson, que também não trabalha como professor, expressa seu desejo de contribuir para a aprendizagem de seus futuros alunos, esperando que eles possam compreender a responsabilidade que possuem na construção de sua aprendizagem:

Acho válido todas as experiências na aprendizagem pois ela me dará bagagem para que como professor eu possa no futuro transmitir para meus alunos técnicas de aprendizagem e abordagens da língua inglesa, passando para eles as conseqüências desagradáveis do mal aprendizado, para que eles se conscientizem que o bom êxito depende do bom ensino e de um aprendiz aplicado. (Edson, 2006)

Ao refletir sobre a relação entre professor e alunos, ele, apesar de usar a palavra 'transmitir' e 'passando', que ainda evidenciam um posicionamento centralizador, ele declara que sabe que o sucesso da aprendizagem depende do "bom ensino e de um aprendiz aplicado", o que me faz perceber um desenvolvimento bem satisfatório em sua formação como professor.

Camila, que ainda não leciona inglês, manifesta seu desejo de despertar o interesse de seus alunos pela língua inglesa, deixando claro que espera oferecer oportunidades melhores do que as que teve quando aprendeu inglês em escolas regulares e que se importa com o relacionamento que manterá com seus alunos:

Antes eu não queria ser professora, pois tinha medo de que os alunos me odiassem como eu odiara minhas professoras. Agora eu percebi que esta é a minha chance de mudar a cabeça e o conceito de língua inglesa dos jovens de mais tarde, pois farei o possível (e impossível) para que eles não tenham aulas monótonas e passem a gostar de inglês e ver que é uma língua linda, rica e que não precisa ser chata de aprender. (Camila, 2004)

Ela revela que não tem mais medo de ser odiada como professora, o que, a meu ver, é indício de desenvolvimento em sua formação; porém, ao afirmar que percebeu que ser professora é a sua chance de 'mudar a cabeça' dos jovens, ela assume um poder que não possui como professora. O professor pode, em suas aulas, trazer atividades que se tornem momentos propiciadores de aprendizagem, mas ele não conseguirá fazer isso sozinho e suas atitudes, obviamente, não devem ter como objetivo 'mudar a cabeça' de seus alunos.

Regina, que nunca lecionou, deixa claro que considera muito importante a afetividade no processo de ensino-aprendizagem e que se interessa pelo que seus futuros possam sentir a respeito dela e de suas aulas:

Por enquanto vou desfrutar de sua companhia e prestar atenção no seu jeitinho, porque um dia quero que todos os meus alunos tenham carinho e gostem da minha aula. (Regina, 2004)

Ela ainda não conseguia perceber que apesar da afetividade ser muito importante no relacionamento entre professor-aluno, ela é um dos fatores que podem proporcionar o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem e não o único.

Em síntese, em minha interpretação, para os participantes as inter-relações com os (futuros) alunos são muito importantes no processo de ensino-aprendizagem. Foi observado pelos participantes que o professor precisa envolver-se, interagir e interessar-se pelos alunos. No entanto, vários comentários ressaltaram mais o papel do professor nesse processo do que o papel do aluno. Isso me levou a pensar que esses professores em

formação ainda não conseguiram abandonar posturas de ensino centralizadoras, não estando ainda conscientes de que o foco deve estar no aluno e em suas necessidades de aprendizagem e de que o professor é, essencialmente, um facilitador que tem como objetivo ajudar seus alunos a se tornarem aprendentes independentes.

4.2.5 O professor em formação e sua formação

No tema inter-relações, percebo a inter-relação do professor em formação com sua formação como um momento introspectivo. Os professores em formação revelaram suas interpretações sobre a forma como se vêem, como vêem seu desenvolvimento e sua formação como professores de língua inglesa. A partir da leitura e releitura de suas textualizações, fiz as interpretações a seguir.

Edmir percebe-se como alguém que ainda tem muito a aprender, como um professor que precisa de mais teoria para, a meu ver, refletir sobre sua prática e aperfeiçoá-la:

I've been teaching English for quite a while now, for about nine years, full time, so I believe I have had quite an experience. (...?...?) But I still have, I know that I have a lot to learn. I still have much theory to digest... Yes? And the, the experience here at the college so far has been very pleasant, very good. (Edmir, 2004)

Considero muito positiva a visão de Edmir de que precisa continuar aprendendo. É realmente importante que como professor ele tenha esse objetivo e procure ajudar seus alunos a também desenvolverem essa percepção.

Josmar percebe-se como alguém que está batalhando por sua aprendizagem, mesmo com alguns sacrifícios:

Well, I think that I'm doing the best that I can do, to profit my time, to study very hard in the weekend. I have no leisure more, but decided to, to change the situation, then, I'm very, I have conviction about what I decided. (Josmar, 2004)

Essa visão de si mesmo como alguém que reconhece suas dificuldades e decide enfrentá-las, buscando formas de reverter a situação, se coaduna com sua visão de seu papel futuro como professor. Ele percebe que precisa realmente se comprometer com sua profissão e buscar seu aprimoramento:

Futuramente como professor deverei estar totalmente comprometido com a qualidade daquilo que me propus a fazer e lembrar que em qualquer profissão, o nome de quem a exerce vem em primeiro lugar. Prestígio e confiança é tudo! (Josmar, 2006)

Edson também vê a si mesmo como alguém que tem muitas dificuldades a vencer para conseguir sucesso em seu desenvolvimento como futuro profissional. No início do curso, ele acredita que aprenderá um pouco a cada dia:

I don't understand well that you speaking in the room of class, but every day to learn a little more. I am there is a lot of time far away from the school. (Edson, 2004)

Ao final do curso, ele percebe o quanto aprendeu. Em minha interpretação, nesse momento, ele se sente como um vencedor:

About my course, I learned a lot. Talking, with you, and specially with my friend Edmir (risos). And I liked a lot to study here. There are many things I learn, I like. Many friends... I liked many things, all the conversation, I could understand, the English... (Edson, 2006)

Comparando os dois excertos, acredito ser possível perceber que ele conseguiu avançar bastante em sua formação. Ele se mostra como alguém

que está se desenvolvendo e que consegue observar sua evolução durante o curso de graduação, além de ressaltar sua satisfação com essa percepção.

Graziela vê a si mesma como alguém que sempre aproveitou as chances que teve para aprender:

Olhando para trás vejo que minha curiosidade em querer aprender, junto aos bons recursos didáticos que me eram acessíveis, o bom direcionamento da minha professora e especialmente eu ter aproveitado a oportunidade que meus pais me deram, me ajudaram aprender muito. Aproveitando todos os recursos, ajudando os que tinham dificuldade, associado aos meus estudos e ao estímulo da professora, fui notando que minha compreensão e comunicação em inglês foi crescendo. (Graziela, 2004)

Ela conseguia perceber-se como sujeito de sua aprendizagem, além de reconhecer a importância dos meios que ela utilizou como aprendente e das pessoas que facilitaram seu acesso a esses meios. Essa percepção é, a meu ver, fundamental para um professor em formação, a fim de que ele também auxilie seus alunos a buscarem sua própria aprendizagem.

Essa visão de si mesma como uma pessoa que sempre buscou aprender mais e que se responsabiliza por sua aprendizagem se confirma ao final do curso:

Espero terminar o curso com o senso de dever cumprido, sabendo que eu dei o melhor que pude dentro de minhas possibilidades como ser humano, esposa, filha, aluna e professora. (Graziela, 2006)

Élson, no início do curso, afirma ser um professor que enfatiza imensamente a gramática em suas aulas. Ele acredita ser necessário conhecer as estruturas gramaticais para aprender uma segunda língua:

Hoje eu sou uma pessoa vidrada em gramática e sempre me surpreendo ensinando só isso nas minhas aulas. Eu sei que a um bebê não lhe é ensinado gramática, que ele aprende naturalmente imitando os pais. Porém ele fala errado e sem convicção. Somente após entrar para a escola é que ele aprende as estruturas gramaticais e ganha confiança para falar. Penso eu que da 2ª. língua em diante é muito importante conhecer as estruturas gramaticais antes de alçar vôos maiores. Esses são os traços que permanecem em mim e atualmente estou aperfeiçoando o meu “espanhol” e iniciando o “italiano” muito bem através desta lógica. Espero não estar tão errado. (Élson, 2004)

É possível afirmar, observando suas palavras, que ele acreditava que há um tipo de receita para aprender línguas estrangeiras: primeiramente, a pessoa deve aprender as estruturas gramaticais para depois utilizar a língua-alvo. Ele também declara que bebês e crianças falem errado por aprenderem a língua materna sem conhecerem as estruturas gramaticais. Em nenhum momento, a partir de suas palavras, ele considera que uma língua, seja ela estrangeira ou não, é uma ferramenta para negociação de significados e que a aprendizagem deve estar voltada para as necessidades que o aprendente tem em relação à comunicação com a língua-alvo. Obviamente, conhecer a estrutura gramatical de uma língua não indica que alguém consiga utilizar essa língua como ferramenta de comunicação.

Ao final do curso, ele consegue ver a si mesmo como alguém que sofreu uma transformação. Para mim, ele percebe sua aprendizagem e desenvolvimento nesse momento:

No começo do curso eu acreditava muito no ensino de gramática como eficaz no ensino da língua. Hoje consigo ver a diferença entre fluência e precisão e sei que ambas são desejáveis, porém a primeira é muito mais importante. (Élson, 2006)

Suas palavras evidenciam uma nova visão de linguagem e indícios de ter adquirido um pouco do arcabouço teórico de que um professor em

formação precisa para conseguir se tornar um profissional crítico-reflexivo e reformular, se for necessário, sua abordagem de ensinar.

Camila identifica em si mesma características que lhe permitem dizer que é uma boa aluna:

... I'm a good student. I like, I love English. I wanna be ... a ... a good teacher and ... (Camila, 2004)

Yes, I'm [a good student], because I'm doing my best. (Camila, 2006, ao ser questionada se acreditava ser uma boa aluna.)

Ela enxerga a si mesma como alguém que está em processo de aprendizagem e de mudança. A meu ver, esse é o espírito de um professor em formação, um profissional que deve buscar sempre seu aperfeiçoamento, refletindo constantemente sobre suas ações e sobre seus desdobramentos:

Espero que as pessoas que lerem minha autobiografia escolar consigam perceber minhas angústias de antes e meu alívio e meu espírito de mudança de hoje para um ensino melhor. (Camila, 2004)

Minha interpretação de suas reflexões é que ela começa a se perceber como sujeito de sua aprendizagem ao afirmar que se empenhando para aprender. Em seu processo de formação, ela deseja ser uma peça importante para que o processo de ensino-aprendizagem seja aperfeiçoado, mas ela ainda não consegue desenvolver seu raciocínio sobre o que considera “ensino melhor” nem descrever as ações que pretende executar para que isso venha a acontecer.

Regina percebe suas dificuldades, mas parece justificá-las, considerando o tempo que passou sem estudar responsável pelas mesmas.

Falta, em minha opinião, a decisão de buscar realmente aprender, estabelecendo planos e formas para atingi-los:

Eu sempre fui bem nessa disciplina, pois sempre tive ótimos professores, o problema é que estou sem contato com a língua inglesa a muito tempo e o que aprendi já esqueci. (Regina, 2004)

A percepção de si mesma como alguém que precisa resolver suas dificuldades e aprimorar suas competências para exercer sua profissão de forma bem-sucedida aparece no segundo relato:

O meu maior desafio desse curso foi chegar exatamente onde cheguei, ou melhor, no último período do curso de letras com habilidade em língua inglesa, habilidade esta que eu ainda não tenho, mas vou trabalhar para conseguir é meu próximo desafio. (Regina, 2006)

Ao final do curso, ela começa a assumir a responsabilidade por sua aprendizagem. Suas palavras “vou trabalhar para conseguir”, a meu ver, indicam uma nova forma de encarar suas dificuldades e um avanço em seu processo de formação.

Clodoaldo compreende que precisa se aperfeiçoar, buscar seu desenvolvimento. Ele também reconhece a necessidade de rever conceitos:

I know I have to buy a computer. (risos) I know I have to improve more.
We all need to improve. (Clodoaldo, 2006)

Minha interpretação de que o excerto acima indica seu reconhecimento de que precisa rever conceitos em sua vida deve-se ao fato de, no início do curso, ele deixar claro que não gostava de inovações tecnológicas. Todos os alunos e eu discutíamos em uma aula sobre os pontos positivos e negativos das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem e ele, para a surpresa geral, declarou que não via pontos

positivos e que não acreditava que o uso do computador pudesse lhe ajudar em sua atividade profissional. Ele chegou a afirmar que não tinha e não precisava de um computador.

Em meu ponto de vista, sua declaração, em 2006, de que reconhecia que precisava comprar um computador revela uma possibilidade de que ele esteja mais aberto para transformações; o que eu acredito ser muito positivo para qualquer profissional, principalmente para professores de línguas, que sempre enfrentam mudanças na língua e nos usos da mesma.

Júlia analisa suas experiências como professora de inglês, considerando-se alguém que melhorou muito porque buscou se aperfeiçoar. Ela constata as mudanças no trecho abaixo:

And let me tell you something about my own experience. When I first started teaching, like fifteen years ago, I didn't know much English. I used to make a lot of mistakes all the time. As I was teaching, I was improving myself because I felt the necessity to study harder, OK? And then I was improving and today I think I'm a better teacher because I started when I didn't know a lot of English. (Júlia, 2006)

Considero o fato de ela ter sentido a necessidade e buscado seu aperfeiçoamento extremamente importante para um professor em formação, pois esse, a meu ver, é um processo constante na vida de professores crítico-reflexivos em formação permanente. Porém, sua afirmação que pensa que é uma professora melhor porque começou quando não sabia muito inglês merece comentários. Em minha opinião, ela melhorou, como ela mesma disse no início, por ter percebido suas dificuldades e ter buscado meios de resolvê-las, e não porque ela tenha começado a ensinar inglês sem ter o domínio da língua. Obviamente, professores que refletem criticamente sobre suas atividades, procurando aperfeiçoá-las

continuamente estão sempre aprendendo coisas novas. Infelizmente, há muitos professores que começam a lecionar inglês sem dominarem a língua ou conhecerem teorias sobre ensino-aprendizagem de línguas e continuam assim até sua aposentadoria. Ainda tenho que mencionar que ela não refletiu sobre as conseqüências de sua falta de domínio da língua para seus alunos no início de sua atividade profissional.

Ao final do curso, ela reafirma a percepção de que conseguiu se desenvolver de forma holística, profissional e pessoalmente:

During these three years attending classes at ****, I think I grew up in many ways, especially concerning to my knowledge about education, being a teacher, and even about myself as a person. (Júlia, 2006)

Bruna mostra-se insatisfeita com seu desenvolvimento, pois reconhece que poderia ser uma aluna melhor, porém afirma não ter condições para se dedicar mais aos estudos:

You can learn english if you study hard. I could be a better student if I had more time to study. (Bruna, 2006)

Ela revela sua insegurança, acreditando não ter condições para ministrar aulas de língua inglesa:

But I think I'm not ready for teaching. I don't know. I think I'm afraid of making mistakes. (Bruna, junho de 2006)

Ela revela uma mudança em sua auto-imagem, declarando ter vencido seus medos e se tornado uma professora. É incrível o fato que bastou ela voltar a lecionar no segundo semestre de 2006 para superar seus medos e inseguranças:

Agora ao final do curso sei que não falo inglês fluentemente, mas o mais importante eu atingi, pois me tornei uma professora. (Bruna, novembro de 2006)

A meu ver, a partir do contato com alunos, o que somente ocorreu ao final do segundo semestre de 2006, Bruna pôde perceber que estava conseguindo ministrar aulas de forma bem-sucedida. Em nossas conversas, ela sempre compartilhava sobre suas experiências e sobre as alegrias que estava experimentando ao voltar a lecionar. Ela percebia que precisava continuar buscando sua aprendizagem, mas que tinha, sim, condições de lecionar.

Considerando as inter-relações dos professores em formação participantes desta pesquisa com sua formação, foi possível observar que alguns deles assumiram sua responsabilidade nesse processo e buscaram seu desenvolvimento, sendo observados indícios de reflexão inicial sobre seu aprimoramento como professores em formação. Porém, suas observações, em geral, ainda foram muito pautadas por senso comum e por abordagens derivadas de pré-conceitos empíricos. Acredito, no entanto, que, apesar disso, é possível afirmar que os participantes manifestaram em suas textualizações que perceberam seu desenvolvimento durante o curso de graduação, o que, em minha interpretação, ocorreu de diferentes maneiras e principalmente devido à busca individual de meios para atingir seus objetivos.

Acredito que os exemplos apresentados manifestam a relevância das inter-relações dos professores em formação com a língua inglesa, com os professores-formadores, com seus colegas de graduação, com seus

(futuros) alunos e com sua própria formação, o que possibilitou a identificação da estrutura do fenômeno em foco e a interpretação de sua manifestação.

Os participantes registraram suas reflexões, geradas a partir de perguntas, leituras de textos, discussões em grupo e entrevistas individuais. Essas manifestações foram em alguns casos baseadas em suas experiências docentes, em suas memórias como alunos e em suas expectativas e anseios quanto a seu futuro profissional.

Retomo a seguir, de forma sintetizada as interpretações quanto às inter-relações:

- O desenvolvimento do domínio da língua inglesa é o desejo geral participantes desta pesquisa. Eles manifestaram essa aspiração expressando suas buscas para conseguir seu aperfeiçoamento como usuários da língua, suas alegrias ao perceberem que conseguiam se comunicar e que estavam aprendendo mais. Porém, também foram reveladas inseguranças e frustrações daqueles que não se sentiam seguros quanto ao domínio da língua que usariam em sua atividade profissional. Portanto, o desenvolvimento do domínio da língua-alvo, para os participantes desta pesquisa, é fundamental durante o processo de formação de professores de língua inglesa.
- A inter-relação com os professores-formadores foi manifestada pelos professores em formação participantes desta pesquisa, sendo percebidas visões dos professores-formadores como profissionais qualificados, modelos para seu desenvolvimento como professores e facilitadores do processo de aprendizagem. Foi percebida a

importância da relação entre professores e alunos para que a aprendizagem seja aperfeiçoada. Porém também foram feitas críticas a algumas disciplinas e à sua irrelevância para o processo de formação de professores. Outro aspecto percebido foi que os participantes, em geral, revelaram uma relação um tanto quanto vertical com os professores-formadores, pois esperavam que os mesmos lhe oferecessem o conhecimento necessário para sua formação.

- A inter-relação com os colegas do curso de graduação para a formação como professores dos participantes desta pesquisa foi revelada de diferentes formas. Foram percebidos grupos que se estabeleceram por experiência docente, domínio de língua inglesa e dificuldades de aprendizagem e de desenvolvimento. Alguns participantes que tinham experiência docente e maior domínio da língua inglesa revelaram que estavam desapontados com colegas que, na opinião desses participantes, teriam muita dificuldade para acompanhar o curso, prejudicando o desenvolvimento de toda a sala. Essa impressão foi compartilhada por alguns participantes que nunca tinham lecionado inglês, mas conseguiam se comunicar relativamente bem em língua inglesa. Por causa da opinião negativa que tinham de seus colegas, esses participantes não conseguiam perceber que poderiam ter ajudado mais os colegas em dificuldade e, ao interagirem com eles, poderiam ter aprendido muito mais como usuários da língua e como professores em formação. Dois participantes que tinham mais dificuldades no início do curso de

graduação observaram que acreditavam que, nas inter-relações com os colegas, pares mais competentes, tinham aprendido e progredido bastante. A interação com pares mais ou menos competentes nos ajuda a construir nossa aprendizagem, não somente de línguas ou sobre ser professor, mas principalmente a considerar diferentes opiniões e conceitos, a perceber a presença do outro como algo que constrói nossa própria existência e desenvolvimento.

- A inter-relação com seus alunos ou futuros alunos revelou dois aspectos positivos fundamentais: envolvimento e responsabilidade. Foi possível observar nas manifestações dos participantes desta pesquisa que eles acreditam que o professor precisa envolver-se com seus alunos para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem. Eles também revelaram sua concepção de que o professor é responsável pelo desenvolvimento de seus alunos, não somente como aprendentes da língua inglesa, mas de uma forma mais ampla, considerando os alunos como pessoas que participam da sociedade. Porém também foram revelados traços de uma postura mais tradicional, que ainda coloca o professor no centro do processo de ensino-aprendizagem, considerando o aluno como objeto e não como sujeito de sua aprendizagem.
- Finalmente, a inter-relação dos professores em formação com sua formação foi um momento valioso para que os participantes desta pesquisa refletissem sobre seu desenvolvimento como professores e como pessoas que estão sempre aprendendo. O que me pareceu mais rico foi perceber, através das observações de alguns

participantes sobre sua formação, o quanto eles se desenvolveram e seus desejos de prosseguir nesse desenvolvimento, nessa aprendizagem contínua. No entanto, também foi possível perceber que algumas de suas reflexões ainda foram superficiais, com observações que revelavam que ainda eram fundamentadas por visões de linguagem ultrapassadas e alguns participantes não se assumiam como sujeitos de sua aprendizagem, não buscando, independentemente, meios para atingir seus próprios objetivos.

Para mim, o tema das inter-relações e seus sub-temas foi muito importante para compreender a estrutura do fenômeno da *formação de professores de língua inglesa em um curso de Letras Inglês*, pois pude perceber a necessidade dos professores em formação de sentirem segurança quanto ao domínio da língua inglesa, de se relacionarem com os professores formadores e com seus alunos de forma positiva, assim como de conhecerem e analisarem a si próprios dentro do processo de formação como professores. Por essas inter-relações estarem sempre presentes na formação de professores, é muito interessante analisá-las, pois assim podemos repensar nossa participação e responsabilidade no processo de formação de professores, com o objetivo de beneficiar não somente aos professores em formação, mas toda a sociedade que depende e participa do processo de educação e está tão necessitada de pessoas que realmente se envolvam e busquem o aperfeiçoamento da formação educacional.

4.3. Confronto de expectativas

Nesta pesquisa, as estruturas do fenômeno da formação de professores de língua inglesa em um curso de Letras Inglês não consistem somente de reflexões e inter-relações dos professores em formação. Os participantes também manifestam confronto de expectativas, refletindo sobre seu desenvolvimento nos âmbitos lingüístico e profissional, considerando seus sonhos, ansiedades e frustrações durante o curso de graduação.

A interpretação do fenômeno revela que o tema confronto de expectativas – assim como as reflexões e as inter-relações – pode ser percebido nos vários momentos em que os professores em formação refletiram sobre seu desenvolvimento como professores, indicando assim seu papel na estrutura do fenômeno investigado.

O tema *confronto de expectativas* subdivide-se em dois subtemas: confronto de expectativas nos âmbitos lingüístico e profissional. Por sua vez, esses subtemas são divididos em sub-subtemas, pois foi observado que esses confrontos ocorriam a respeito de diferentes aspectos. Tanto no âmbito lingüístico quanto no profissional, foram identificados aspectos de ruptura e de continuidade, conforme explicitado nas seções posteriores.

O *confronto de expectativas* dos professores em formação é revelado em vários trechos de suas reflexões. Desde o início do curso, percebe-se que os participantes da pesquisa revelam confronto de expectativas de aprendizagem nos âmbitos lingüístico e profissional. O tema foi denominado confronto porque, ao ler e reler as reflexões dos participantes, foi percebido que era possível perceber diferentes aspirações em relação à língua inglesa relacionadas a objetivos diversificados para aprender e utilizar essa língua;

e, considerando as expectativas no âmbito profissional, foram encontrados diferentes objetivos de desenvolvimento pessoal, lingüístico e profissional. Esse confronto de expectativas será descrito e interpretado nas próximas seções, de acordo com suas rupturas e continuidades.

4.3.1. Confronto de expectativas no âmbito lingüístico

As textualizações dos professores em formação em relação às suas expectativas de aprendizagem no âmbito lingüístico revelaram confrontos entre diferentes razões para aprender a língua inglesa. Os participantes manifestaram em várias observações seu desejo de falar melhor a língua inglesa ou de atingir uma ‘fluência maior’, mas nem sempre refletiam sobre a razão desses objetivos ou como alcançariam essa aprendizagem.

Pude compreender que nesses confrontos eram percebidas rupturas e continuidades em relação às expectativas iniciais, à aprendizagem da língua e à sua visão de linguagem.

Na seção seguinte, passo a interpretar as rupturas e continuidades em relação aos confrontos de expectativas encontrados no âmbito lingüístico.

4.3.1.1. Rupturas no confronto de expectativas no âmbito lingüístico

Edson, ao iniciar o curso de graduação, faz as seguintes declarações:

I am diabetic happy. I like english. But my english is small. I want me precise to lear english. (Edson 2004)

I like music. I like to work. I like ... I like to be here. I need... I need know a new language, English. Because I like. This is my dream. Because I need to do it now. (Edson, 2004)

Ele afirma querer e precisar aprender a língua inglesa, apesar de não esclarecer essa necessidade. Ele somente afirma que este é seu sonho e que precisa fazer isso agora. Apesar de considerar a importância de seu sonho de aprender a língua, tenho que observar que ele não relaciona a vontade de aprender a uma necessidade específica. Ele enfatiza a urgência de sua necessidade, mas não a define. Essa indefinição pode prejudicar sua aprendizagem, pois cada aprendente, ao reconhecer suas necessidades, tem mais condições para estabelecer metas para sua aprendizagem.

As grandes dificuldades que tinha no início do curso agravadas pela falta de objetivos de aprendizagem fizeram com que ele quase desistisse do curso. Quando ele me procurou para conversar sobre seus problemas, ainda no primeiro semestre do curso, procurei lhe indicar alguns meios para atingir sua aprendizagem, o que parece tê-lo ajudado a definir seus objetivos:

Depois da nossa conversa e um pouco mais confiante me matriculei em um curso de línguas onde estou estudando até hoje, e procurei ler e estudar livros de gramática e o dicionário, com este material de apoio e ouvindo músicas e assistindo filmes senti que fui me desenvolvendo. (Edson, 2006)

Apesar de ainda não ter definido claramente suas necessidades, ele organizou sua aprendizagem, buscou meios para resolver suas dificuldades e conseguir aprender a língua inglesa. Ao final do curso, ele declarou estar satisfeito com sua aprendizagem da língua inglesa, ao comparar suas produções no início e ao final do curso:

Mas estou contente e satisfeito com o curso, com o meu desenvolvimento na aprendizagem da língua inglesa... (Edson, 2004)

Hoje já estou quase terminando o curso e sou capaz de observar meus erros de produção escrita e oral que eu cometia no início do curso... (Edson, 2004)

Estou terminando o curso com a certeza que aprendi muito e que ainda tenho muito que aprender sobre esta disciplina, pois estou conhecendo apenas a ponta do iceberg, aprendi com os professores que o conhecimento é contínuo e que o homem, ser humano é um eterno aprendiz. (Edson, 2006)

Minha interpretação de suas textualizações é que houve uma ruptura, que em seu caso foi muito positiva, pois se ele tivesse continuado como estava no início do curso, apavorado e sem rumos quanto a formas de resolver suas dificuldades de aprendizagem, ele, provavelmente, teria desistido do curso. O último excerto deixa claro que ele percebeu que a formação e a aprendizagem são processos a serem buscados continuamente, no decorrer de nossas vidas.

Considerando as textualizações de Regina, é possível encontrar algumas rupturas em relação às suas expectativas de aprendizagem de língua inglesa. Ela começou o curso de Letras Inglês afirmando que gostava da língua:

Much time not contact for ingles, 15 years old do not for ingles. I liked for English, but not are dominy for English. (Regina, 2004)

Ao iniciar o curso, ela tinha muitas dificuldades na língua inglesa e não conseguia refletir sobre sua aprendizagem ou formas de atingir seus objetivos. Quando terminou o curso, ela tinha uma visão diferente da língua inglesa, não somente aquele encantamento inicial:

Nas matérias de língua inglesa, percebi que o inglês não é nada do que eu havia visto, ele é muito mais complexo e rico em detalhes de grande importância, eu já gostava, agora passei a gostar mais ainda, pretendo dedicar-me mais a língua inglesa no ano que vem. (Regina, 2006)

Porém, a maior ruptura que percebo é que ela, ao final do curso de Letras, parece perceber sua necessidade, pois decide dedicar-se mais à aprendizagem da língua inglesa. Essa sua diferente visão da aprendizagem da língua inglesa, dando indícios de que começava a perceber a necessidade de haver um comprometimento individual, assumindo a responsabilidade por sua aprendizagem é o que me faz ter esperanças de que sua formação possa continuar e que ela venha a alcançar seus objetivos, tornando-se uma professora de inglês sempre disposta a aprimorar sua atuação profissional e a oferecer oportunidades de aprendizagem para seus alunos.

Considerarei muito interessante o fato dos dois participantes que, em 2004, mais tinham dificuldades em relação ao domínio lingüístico terem apresentado rupturas em relação aos confrontos de expectativas no âmbito lingüístico, porque, considerando o início do curso, para ambos essas rupturas trouxeram novos caminhos e percepções do que significa aprender a língua inglesa. Essa evolução foi vista principalmente em relação a Edson, que conseguiu buscar meios para resolver suas dificuldades ainda no início do curso e, dessa maneira, terminou o curso tendo começado a alcançar seus objetivos de aprendizagem de língua inglesa.

Com relação a Regina, essa ruptura somente aconteceu no final do curso, o que fez com que, a meu ver, ela não tivesse conseguido atingir níveis satisfatórios de aprendizagem da língua inglesa. Porém, espero que ela busque os meios necessários para alcançar seus objetivos.

Bruna, que já iniciou o curso um pouco de experiência docente, esperava desenvolver mais a sua fluência na língua inglesa:

Ao início do curso minhas maiores expectativas eram em relação a fluência da língua inglesa. Eu acreditava que as matérias oferecidas seriam praticamente todas em inglês. (Bruna, 2006)

Assim como muitos ingressos no curso de Letras Inglês, ela esperava que todas as disciplinas fossem ministradas na língua inglesa. Penso que isso não seria possível, pois, além do curso de Letras ter como objetivo a formação de professores de inglês, não somente o desenvolvimento na língua inglesa, há vários professores do curso que, por sua formação acadêmica estar voltada para a formação de professores em geral, não conseguiriam ministrar suas aulas em inglês. Também devemos considerar se os ingressos conseguiriam compreender e discutir todos os textos se eles estivessem somente na língua inglesa.

No caso de Bruna, houve uma ruptura em relação às suas expectativas, pois ela percebeu que há outras habilidades que um professor de línguas precisa desenvolver. Essa percepção é expressa no seguinte trecho:

Em outros tempos eu achava que para você lecionar uma matéria seria necessário apenas você dominar o assunto. Mas hoje vejo que educar alguém vai muito mais além de despejar informações para os alunos. (Bruna, 2006)

Suas palavras indicam que ela não tem mais somente a expectativa de desenvolver sua fluência. Acredito que a percepção de que um profissional precisa desenvolver outras habilidades além do domínio lingüístico fez com que houvesse uma ruptura em suas expectativas, passando a considerar a língua de uma forma diferente. Minha interpretação

se deve às seguintes palavras: “educar alguém vai muito mais além de despejar informações para os alunos”. No meu entender, essa nova visão de educação como algo amplo, que não é conteudístico, pode ter lhe ajudado a perceber sua própria aprendizagem da língua inglesa de uma nova maneira. Acredito que ela perceba que desenvolvemos a aprendizagem de uma língua durante toda nossa vida, portanto não devemos ficar desesperados em atingir um determinado ‘nível de fluência’ (o qual não sei se ela tinha definido) em pouco tempo.

As rupturas observadas referem-se primeiramente aos confrontos de expectativas no âmbito lingüístico. Foi observado que para os participantes que tinham muita dificuldade quanto ao domínio da língua inglesa no início do curso, essas rupturas foram fundamentais, pois eles conseguiram, durante seu curso de graduação, observar suas dificuldades com um novo olhar e perceber que aprender línguas é uma tarefa que deve ser buscada individualmente. A partir da interação com professores e colegas, eles puderam chegar a essa percepção durante seu processo de formação. Porém, observa-se que o fato de uma das participantes ter conseguido chegar a essa percepção somente no final do curso fez com que ela não conseguisse atingir seus objetivos ainda na graduação.

Outra ruptura observada foi que, ao perceber que ensinar línguas não é somente uma questão conteudística, uma participante desenvolveu novas expectativas de aprendizagem de língua inglesa, deixando de considerar o desenvolvimento de fluência como a sua necessidade maior.

4.3.1.2 Continuidade no confronto de expectativas no âmbito lingüístico

Observando os confrontos de expectativas de aprendizagem da língua inglesa dos participantes, percebi que alguns relatos revelaram a continuidade de suas diferentes expectativas em relação ao âmbito lingüístico. Minhas interpretações dessa continuidade são as seguintes:

Para Graziela, a continuidade das expectativas era que ela não acreditava que desenvolveria seu domínio da língua durante o curso e acredita que foi exatamente isso que aconteceu:

Iniciei com a expectativa de desenvolver novas habilidades no ensino de línguas estrangeiras, **mas já sabia que não aprenderia inglês como língua, como de fato ocorreu.** (Graziela, 2006) (grifos meus)

Como já entrou no curso com um bom domínio lingüístico, Graziela não esperava desenvolver sua aprendizagem durante o curso. Considero bem negativo o fato de ela não acreditar que desenvolveu seus conhecimentos lingüísticos durante os três anos do curso, pois entendo que mesmo alguém que já tem engajamento discursivo está sempre aprendendo, desde que esteja receptivo a isso. Quanto à sua observação de que já tenha ingressado no curso de Letras Inglês com expectativas negativas em relação ao seu desenvolvimento lingüístico, essa, infelizmente, é a percepção de vários alunos que, ao ingressarem no curso, já têm um bom domínio da língua inglesa. Escuto esses comentários em todo início de ano letivo na universidade. Como Graziela não justificou essas expectativas, acredito que ela, assim como os outros, entendia que o curso seria 'fraco' em relação ao desenvolvimento na língua inglesa.

Julia menciona sua expectativa de que todos aprendessem a língua inglesa ao ponto de serem considerados 'falantes de nível avançado':

I'm very pleased to learn English with my teacher Beatriz and **I really hope we can reach the Advanced level till the end of this course.** (Júlia, 2004) (grifos meus)

Well, I think when I started, when I first started the course, I had a little more expectations about it, ok? **I thought for example that we would, uh, all of us, uh, just speak English and we would reach the advanced, uh, level, but it didn't happen, unfortunately, it didn't happen.** (Julia, 2006) (grifos meus)

Suas palavras parecem revelar que suas expectativas continuaram as mesmas: ela continuava esperando que todos alcançassem o nível avançado ao final do curso. Minha interpretação é que apesar de perceber que isso não foi atingido durante o curso, ela não mudou de expectativas. Ela não conseguiu perceber que esse não era o objetivo principal do curso de Letras Inglês, pois o domínio da língua-alvo, apesar de ser também necessário, não é a única característica de um bom profissional do ensino de línguas.

Assim, considerando as continuidades em relação às expectativas dos participantes durante sua formação, percebo que elas se relacionam ao desenvolvimento da fluência e do domínio lingüístico dos professores em formação. O confronto observado, em minha opinião se refere ao fato de que os excertos interpretados parecem indicar que as participantes não conseguiram perceber que há outras habilidades a serem desenvolvidas pelos professores de línguas e que em um curso de Letras não devemos buscar somente o desenvolvimento lingüístico, apesar de reconhecermos que é importante que o professor de inglês busque o domínio da língua.

4.3.2. Confronto de expectativas no âmbito profissional

Foram percebidos confrontos de expectativas no âmbito profissional nas textualizações dos participantes em relação ao seu desenvolvimento pessoal e lingüístico. Os participantes revelaram diferentes expectativas quanto ao seu desenvolvimento profissional, porém, essas expectativas, em alguns casos, não eram fundamentadas por um processo de reflexão sobre seu papel como professores de línguas.

Nesses confrontos, foram percebidas rupturas e continuidades das expectativas no âmbito profissional, considerando o perfil de professor que desejavam atingir.

Passo agora a interpretar as rupturas e continuidades em relação aos confrontos de expectativas encontrados no âmbito profissional.

4.3.2.1 Rupturas nos confrontos de expectativas no âmbito profissional

Camila, que no início do curso não tinha experiência como professora, em um primeiro momento declarou que não queria ser professora por ter medo de que seus alunos a odiassem como ela odiou. Ela tinha um grande receio de não conseguir lecionar inglês bem e de que suas experiências como aprendente de inglês (suas reflexões sobre os professores de língua inglesa foram interpretados na seção 4.1.1.3) fossem repetidas por seus alunos:

Now, I choosed to make Letras and I'm liking so much. I think so make the right thing. My dream is work how translater, is a beautiful profession and to get money a lot. **I don't want to be teacher because I have fear of don't be a good teacher and my study hate me so much as I hate my English teachers.** I hope learn many things about english and about you teacher to we can live together in harmony. (Camila, 2004) (grifos meus)

Ao final do primeiro semestre de 2004, ela tem uma diferente expectativa no âmbito profissional:

I like, I love English. **I wanna be ... a ... a good teacher** and ... I don't know ... (Camila, 2004) (grifos meus)

Ela expressa sua vontade de se tornar uma boa professora de inglês, o que revela uma ruptura nas primeiras expectativas. Essa ruptura é confirmada no seguinte comentário:

Camila: I need a private teacher.

P: Do you think so?

Camila: I think so. **Because my English is small for me and my future students. (Ah, sei lá... risos) I will be a bad teacher if I stay, if I don't continue studying.** (Camila, 2006) (grifos meus)

Ela reafirma sua expectativa de se tornar uma boa professora de Inglês, revelando seu desejo de procurar um professor particular para conseguir desenvolver seu domínio lingüístico. A ruptura em suas expectativas profissionais, a meu ver, revela que ela pode ter desenvolvido, durante o curso de Letras, o interesse pelo processo de ensino-aprendizagem, desejando se tornar uma professora. Acredito que merece destaque o fato de ela desejar desenvolver mais seu domínio lingüístico a fim de ser uma professora melhor. Apesar de ser positivo o seu interesse pelo aprimoramento lingüístico, ela não indica reconhecer a importância das outras habilidades que um professor também precisa desenvolver.

Josmar, que não tem experiência docente, no início do curso, revela, abertamente, a expectativa de ter uma outra profissão para exercer após se aposentar na indústria. Em minha opinião, é muito positivo o fato de ele afirmar que pretende fazer um bom curso, o que parece indicar que pretendia ser um bom aluno, o que de fato aconteceu, pois ele participava

ativamente das aulas e atividades propostas, buscando continuamente o seu desenvolvimento acadêmico e lingüístico:

I decided to come back study because **I need to, to have some profession after my retired**, and then I, it was important to recover my, my time. And then I intend to, to do a good course at the university. And who knows teach in the future. (Josmar, 2004)

Josmar revela acreditar que enfrentará dificuldades ao começar a lecionar. Ele pensa que encontrará resistência ao apresentar uma nova concepção de ser professor. No entanto, ele afirma querer participar de uma transformação educacional e considera-se preparado para atuar como professor:

Por outro lado, seria utopia imaginarmos que encontraremos apenas maravilhas no início da nossa carreira. Ao contrário, muitos serão os obstáculos e, principalmente, as resistências daqueles que, “ocupando o poder”, não abrirão mão de suas idéias ultrapassadas. Por isso, ratifico que nosso trabalho será árduo mas com perspicácia será também gratificante. Espero fazer parte dessa “revolução educacional” e julgo-me devidamente preparado porque afinal, dei o melhor de mim durante o curso; apesar de toda correria que a vida moderna exige. (Josmar, 2006)

Ele reafirma sua expectativa de contribuir para o aperfeiçoamento da realidade educacional:

Entendemos que o grande aspecto positivo do curso como um todo, foi a preocupação plena do corpo docente – altamente qualificado, diga-se de passagem -, em focar uma linha de ensino moderno e sobretudo, nos fazer ver sobre o nosso compromisso futuro em tentar mudar a realidade da nossa Educação. (Josmar, 2006)

A ruptura que percebo nos excertos das expectativas de Josmar se referem ao fato de que, no início do curso, suas palavras indicavam que ele buscava no curso de Letras uma opção para a aposentadoria. Ele não revelava um interesse maior pelo ensino-aprendizagem de línguas, nem

parecia se preocupar muito com seu papel de educador. Ao final do curso de Letras, percebo uma mudança em suas expectativas, pois suas palavras me levam a interpretar que ele agora quer ser professor de inglês, não como uma segunda opção, mas por estar interessado em fazer o possível para que suas ações resultem em oportunidades de crescimento e desenvolvimento para seus futuros alunos.

Julia tinha como expectativas iniciais o seu desenvolvimento profissional, tendo como objetivo específico despertar o interesse de seus alunos pela língua inglesa:

De qualquer modo, ela não apenas ensinou muito bem o básico da língua, mas também nos ensinou a gostar de inglês. E isso é o que eu tenho tentado passar para meus alunos: mostrar o lado lindo de se aprender inglês. Espero que, assim como ela, eu consiga fazer isso com meus alunos, pois, independente de muitos outros professores de inglês que tive, ela foi a que mais me influenciou – e para melhor, eu acho! (Júlia, 2004)

Ao final do curso, ela revela novas expectativas:

When I started this course I had other goals (to have a degree because I wanted to open a language school). Today I think I could do better if I join my teachers in teaching future teachers. That's where the real job begins. (Júlia, 2006)

A ruptura em relação ao seu desenvolvimento profissional encontra-se na revelação, ao final do curso, de tem como expectativa tornar-se uma professora-formadora. A meu ver, fica implícita também a intenção de prosseguir em seus estudos a fim de atingir seus objetivos. A ruptura observada indica que ela refletiu sobre a importância da formação inicial de professores e que deseja contribuir nesse sentido, o que pode ser percebido em suas palavras finais: “That’s where the real job begins.”

Élson, que iniciou o curso de Letras com pouca experiência docente, revela suas expectativas iniciais: deseja ensinar inglês de uma forma maravilhosa e que seus alunos amem a língua inglesa como ele e que os colegas com mais dificuldades não atrapalhem o desenvolvimento do curso:

I chose this course at *** (IES pesquisada) because I want to know how to teach in an amazing way. In other words, I wish my pupils could love English as I do. And I hope the few students, who doesn't know English that good, won't lessen the course. To conclude I congratulate you on your performance until the moment and I also want to say: I fell in love with *** (IES pesquisada). (Élson, 2004)

Há uma pequena ruptura em uma de suas expectativas iniciais, pois afirma que espera que, apesar de ainda “lamentar os maus colegas, os quais reduzem o ritmo das aulas” (em suas palavras), ele reconhece que é possível haver evolução dos que desejarem:

Nestes dois anos e meio, já percorridos no curso de letras, acredito eu que evoluí de alguma forma. Portanto, eu avalio o curso positivamente. No começo eu fiquei um pouco decepcionado com a qualidade do curso por ser pouco o uso de língua inglesa e também pelo fato da faculdade permitir que alunos sem condições de acompanhar o curso, nele adentrassem. Eu ficava pensando que o vestibular deveria ser mais difícil. ... Continuo a lamentar os maus colegas, os quais reduzem o ritmo das aulas, mas acredito que os que desejam evoluir, conseguem. (Élson, 2006)

Assim, acredito ser possível afirmar que ele, apesar de ainda ter revelado uma postura um tanto quanto separatista e discriminatória, começou a refletir e a esboçar uma nova visão de formação de professores e de aprendizagem. A meu ver, ele iniciou um processo de percepção de que é possível o desenvolvimento de alunos com dificuldades, desde que busquem sua aprendizagem, inclusive com a ajuda dos pares mais competentes.

Considerando o âmbito profissional, foram observadas rupturas nos confrontos de expectativas dos participantes em relação a razões para ser professor, interesses profissionais, visão de aprendizagem e de formação de professores, e reflexões sobre o papel do professor de línguas em nossa sociedade. As rupturas reveladas, em minha percepção, indicaram que o professor em formação, ao começar a refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, a partir do arcabouço teórico que começa a conhecer durante a graduação, passa a ter uma visão mais ampla do que é ser professor, podendo, inclusive, reformular suas expectativas de ação profissional.

4.3.2.2 Continuidades no confronto de expectativas no âmbito profissional

As expectativas que Edmir revela se referem à aquisição de arcabouço teórico:

I've been teaching English for quite a while now, for about nine years, full time, so I believe I have had quite an experience. (...?...). **But I still have, I know that I have a lot to learn. I still have much theory to digest...** Yes? And the, the experience here at the college so far has been very pleasant, very good. (Edmir, 2004)

Ele deixa claro que, apesar de reconhecer que houve aperfeiçoamentos no curso, ele espera que outros aspectos sejam melhorados:

So, not criticizing just. We know that... This course in many aspects surprised me, has surprised me a lot. But there are things that can be improved. And we want them to improve. (Edmir, 2006)

Ele se referia ao desenvolvimento do domínio lingüístico dos professores em formação. Essa expectativa foi compartilhada por quase

todos os participantes durante a sessão reflexiva em grupo que ocorreu ao final do primeiro semestre de 2006. Concordo com eles sobre a necessidade de estarmos buscando mais formas para ajudarmos os professores em formação a aprimorarem seu domínio lingüístico.

Graziela, que ingressou no curso de Letras com uma experiência docente de mais de dez anos, revela esperar aperfeiçoar suas habilidades e conhecimentos durante o curso:

Now, I want to improve my skills and knowledgements. I intend to be a good English teacher but I also like translation very much. (Graziela, 2004)

Após mencionar as disciplinas do curso que considera relevantes e as que a decepcionaram, ela afirma ter se tornado uma pessoa mais reflexiva durante o curso. Ela também revela a expectativa de continuar desenvolvendo sua formação:

Mas ainda assim, saio do curso, como uma pessoa mais reflexiva, vendo novas portas que podem ser abertas, novos olhares que eu não tinha antes de estudar. (Graziela, 2006)

Suas expectativas são de sentir-se realizada ao final do curso e de continuar querendo sempre aprender, revelando sua visão de que percebe que está em processo de aprendizagem e de formação:

Espero terminar o curso com o senso de dever cumprido, sabendo que eu dei o melhor que pude dentro de minhas possibilidades como ser humano, esposa, filha, aluna e professora. E que o desejo de não parar de aprender, mesmo com um pouco mais de idade, jamais acabe. (Graziela, 2006)

Bruna, que tinha pouca experiência como professora ao iniciar o curso, revela sua expectativa de sempre buscar o aperfeiçoamento de suas aulas:

E eu como professora, pretendo estar sempre aprimorando às minhas aulas, incluindo novas atividades e aplicando tudo o que eu aprender... (Bruna, 2004)

Suas palavras, além da expectativa descrita acima, revelam que ela ainda não conseguia refletir criticamente, pois não aprimoramos nossas aulas aplicando tudo o que aprendemos, mas, sim, refletindo sobre o que aprendemos e sobre a sua relevância para nossas aulas, considerando as necessidades de aprendizagem de nossos alunos.

A expectativa de continuar se desenvolvendo aparece nitidamente nas palavras de Clodoaldo:

Tenho que te dizer que me motivou muito no momento em que eu passei a trabalhar com as novas metodologias que eu aprendi na faculdade, pude crescer profissionalmente, desenvolver meu Inglês e com isto ser um professor mais preparado para atuar. Estou mais confiante para ensinar e com isto eu posso aprender ainda mais. (Clodoaldo, 2006)

Ele revela sua expectativa de prosseguir nos estudos e na formação profissional, como forma de se preparar para o futuro:

Well, I'm enjoying and after this course I want to carry on, and my wife wants too, and I want to follow her and continue. You know, I don't know the future, but I know there's a lot to work. (Clodoaldo, 2006)

Outra participante que revela sua expectativa de prosseguir em sua formação é Camila:

Com relação ao futuro eu espero atuar na área de educação e fazer pós-graduação em tradução e interpretação para me tornar uma professora tão competente quanto os professores que eu tenho e usar os ensinamentos dados por eles. (Camila, 2006)

Considero extremamente positivo o fato de que há vários participantes que afirmam desejar continuar seus estudos para desenvolver seu aprimoramento profissional. A meu ver, esse fato revela que estamos conseguindo desenvolver a percepção dos professores em formação de que é necessário estarmos sempre buscando formas de aprendizagem e de aperfeiçoamento na nossa vida profissional.

Corroborando a interpretação acima, Regina também expõe sua expectativa de continuar aprendendo sempre:

Uma das lições número um que aprendi com eles, é que para ser um bom profissional, é preciso saber de verdade aquilo que se propõe a ensinar, por isso que vou buscar aprender mais e mais, mas nunca achando que sei tudo, pois o dia que eu pensar que já sei tudo, eu não vou saber é nada! (Regina, 2006)

Foram observadas continuidades nos confrontos de expectativas dos participantes que se relacionavam a desejos de aprender constantemente, de evoluir, de conquistar uma nova carreira e de serem bem-sucedidos na mesma, objetivos sempre presentes na vida de professores em formação. Também foi observado que os professores em formação compreendem a importância de continuarem estudando, buscando novos meios para continuarem desenvolvendo-se profissional e academicamente.

Acredito que os excertos apresentados permitem perceber a relevância dos confrontos de expectativas nos âmbitos lingüístico e profissional, considerando as rupturas e as continuidades dessas expectativas para os professores em formação participantes da pesquisa

durante o curso de graduação. As interpretações das expectativas aqui reveladas demonstram que *os confrontos de expectativas* constituem a formação do professor de línguas, sendo, então, parte integrante da estrutura desse fenômeno.

As interpretações sobre os confrontos das expectativas foram geradas a partir de perguntas e reflexões, com a produção de textos orais e escritos. Acredito que ao textualizarem suas interpretações, os participantes da pesquisa tiveram a oportunidade de refletir sobre as rupturas e continuidades de suas expectativas nos âmbitos lingüístico e profissional durante o curso de Letras Inglês e ao vislumbrarem seu futuro profissional, acadêmico e pessoal.

Retomo a seguir, de forma sintetizada, as principais percepções quanto aos confrontos das expectativas dos participantes desta pesquisa:

- O início de um curso universitário expõe o aluno a uma série de rupturas: com a forma anterior de ensino, com os vínculos anteriores, com o seu background familiar e social. Em suas textualizações, os alunos observaram mudanças em relação a suas expectativas nos âmbitos lingüístico e profissional.
- As rupturas observadas no confronto de expectativas no âmbito lingüístico, para os participantes que tinham muita dificuldade quanto ao domínio da língua inglesa no início do curso, foram fundamentais para seu desenvolvimento. Eles conseguiram, durante seu curso de graduação, observar suas dificuldades com um novo olhar e perceber que aprender línguas é uma tarefa que deve ser buscada individualmente. Também foram provocadas novas visões de ensino-

aprendizagem de línguas, levando uma participante a não ficar tão ansiosa em relação ao desenvolvimento de domínio lingüístico.

- Considerando a continuidade das expectativas no âmbito lingüístico, por outro lado, foi percebido que há participantes que continuam a considerar o desenvolvimento do domínio lingüístico como a característica principal de professores de línguas. Esses participantes não indicam a relevância das outras habilidades também necessárias para professores de inglês.
- As rupturas observadas nos confrontos das expectativas no âmbito profissional destacaram que alguns participantes, após um início de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem passaram a ter uma nova visão sobre os papéis do professores, sendo manifestadas, inclusive, novas expectativas de ação profissional.
- Ao interpretar a continuidade das expectativas no âmbito profissional, pude perceber que os participantes manifestaram o desejo de buscarem seu aperfeiçoamento. Vários relatos são permeados de observações sobre a importância de prosseguir, de buscar o aperfeiçoamento, de trilhar novos rumos. Esta é, para mim, uma das constatações que mais me alegra como professora formadora e pesquisadora. Percebo que foi plantada a semente da formação permanente de professores e espero que essa semente germine e dê frutos.

Concluindo o capítulo de descrição e interpretação dos resultados, considero ser necessário retomar os grandes temas que definem a estrutura

do fenômeno da formação de professores de língua inglesa em um curso de Letras Inglês e as diversas observações sobre o ensino-aprendizagem da língua inglesa, que emergiram dos vários textos que documentam as percepções dos participantes que vivenciaram esse fenômeno. Descrevo e interpreto os resultados encontrados, com o objetivo de observar a natureza, a própria essência do fenômeno aqui investigado.

A fim de orientar a discussão, retomo a seguir a estrutura do fenômeno da formação de professores de língua inglesa em um curso de Letras Inglês, baseada na perspectiva de quem o vivenciou, observando os sub-subtemas que foram identificados nos subtemas que compõem os temas que constituem a estrutura do fenômeno em foco:

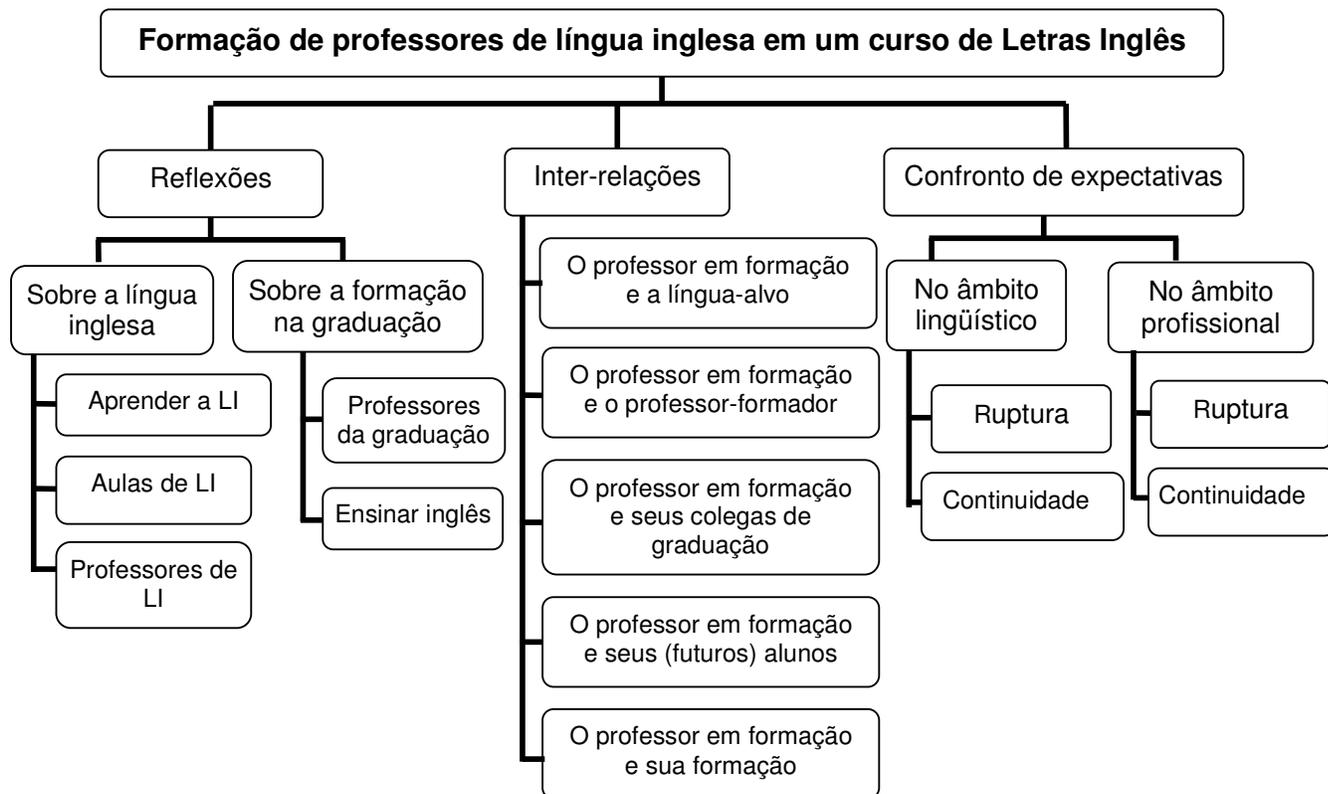


Diagrama 1: Temas, subtemas e sub-subtemas estruturantes do fenômeno da formação de professores de língua inglesa em um curso de Letras Inglês.

Considerando a natureza do fenômeno da formação de professores de língua inglesa, revelada nesta pesquisa, observo que os participantes desta pesquisa, ao manifestarem suas interpretações sobre seu desenvolvimento acadêmico e profissional durante o curso de Letras Inglês, evidenciaram reflexões sobre a língua inglesa, considerando o que envolve aprender a língua e as aulas e os professores de inglês que passaram por sua vida de aprendentes; e sobre a formação na graduação, refletindo sobre os professores da graduação e o processo de ensino de inglês. As textualizações também destacaram a forma como a formação de professores foi construída em suas inter-relações com a língua-alvo, com os professores-formadores, com seus colegas de graduação, com seus (futuros) alunos e com sua formação. Outro traço marcante em suas

manifestações foram os confrontos de expectativas nos âmbitos lingüístico e profissionais que possuem características peculiares de rupturas e continuidades.

Percebo que as interpretações sobre as reflexões, as inter-relações e os confrontos de expectativas caracterizam a formação como professores de inglês dos participantes desta pesquisa, revelando a importância de pesquisadores e professores formadores observarem também estes fatores ao refletirem sobre o aperfeiçoamento da formação de professores de língua estrangeira em cursos de graduação.

Acredito que as interpretações relatadas pelos professores em formação participantes desta pesquisa evidenciam que cada um deles buscou seu desenvolvimento durante os três anos do curso. Alguns podem ter se empenhado um pouco mais nessa busca do que outros, mas creio que as experiências vividas por cada um e as reflexões que eles produziram permitem afirmar que professores em formação, dispostos a aprender, com mentes abertas e realmente comprometidos com seu desenvolvimento e formação permanentes, podem e devem propiciar oportunidades de aperfeiçoamento do processo educacional para a nossa sociedade, que está tão carente de pessoas com esse nível de comprometimento e interesse.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomo as principais questões desta pesquisa e abordo alguns pontos relevantes para trabalhos futuros. O foco desta pesquisa era investigar a natureza do fenômeno da formação de professores de língua inglesa em um curso de Letras Inglês. Primeiramente, considerei importante delinear a história do ensino de língua inglesa no Brasil e a história da instituição de ensino superior em que os participantes cursaram Letras Inglês. Isso foi feito porque acreditava que precisava conhecer melhor as origens e transformações dos cursos de formação de professores de línguas para investigar o fenômeno da formação de professores.

Por acreditar que nosso curso de Letras tem como alvo a formação de professores crítico-reflexivos e, principalmente, por considerar um perfil de professores de línguas (conforme Fullan, 1993, e Celani, 2001) que poderiam desempenhar seu papel de forma mais comprometida e eficiente, no segundo capítulo menciono conceitos sobre reflexão crítica-reflexiva de vários autores, principalmente Barnett (1997), Freire (2001), Kemmis (1985) e Schön (1983).

Uma das motivações para esta pesquisa foi a reforma curricular pela qual o curso de Letras em que trabalho passou em 2002 e em 2003. Conforme explicitado no início desta pesquisa, em 2003, o curso deixou de ser Letras Português-Inglês, em quatro anos, para se tornar Letras Português ou Letras Inglês, em três anos; portanto, ainda no segundo capítulo, foi apresentado um construto teórico sobre currículo, considerando também as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras propostas pelo

MEC em 2001, para fundamentar as discussões levantadas sobre o fenômeno da formação de professores de língua inglesa.

Como foi explicitado no terceiro capítulo deste trabalho, a pesquisa realizada seguiu os parâmetros da abordagem hermenêutico-fenomenológica e teve como objetivo investigar o fenômeno da formação de professores de língua inglesa em um curso de Letras Inglês. Esse fenômeno foi vivenciado durante todo o curso, do primeiro semestre de 2004 ao segundo semestre de 2006. Para atingir o objetivo proposto, foram descritas e interpretadas as manifestações do fenômeno em foco, considerando os depoimentos dos professores em formação participantes desta pesquisa.

Considerando os relatos produzidos pelos participantes da pesquisa do início ao final do curso, foi possível perceber, em alguns participantes, indícios de um despertar de amadurecimento acadêmico e seu desenvolvimento como professores de língua inglesa. Ao iniciarem o curso de Letras Inglês, os participantes, em sua maioria, revelavam que queriam aprender inglês porque acreditavam que precisavam desse conhecimento para serem professores. Os participantes que já se consideravam usuários competentes da língua revelaram essa concepção ao manifestarem sua insatisfação com os colegas que tinham mais dificuldades para se comunicar em inglês, deixando claro, em alguns casos, que receavam que esses colegas pudessem atrapalhar seu desenvolvimento durante o curso.

Pude perceber, ao interpretar as manifestações dos participantes da pesquisa ao final do curso, que uma parte deles conseguiu compreender que para serem professores não precisavam somente conhecer e utilizar a língua inglesa, mas que tinham que desenvolver outras competências

relacionadas ao ofício de ser professor. Desta forma, percebi que se tornavam aos poucos mais reflexivos, que percebiam que a formação como professores de língua inglesa tinha somente iniciado, pois esta deveria se tornar uma busca permanente em suas vidas.

O fenômeno em foco tem como estrutura as reflexões dos professores em formação participantes desta pesquisa sobre a língua inglesa, considerando aprender, aulas e professores de língua inglesa, e sobre sua formação na graduação, conforme suas ponderações sobre os professores-formadores e ensino de língua inglesa; as inter-relações dos participantes com a língua-alvo, com os professores-formadores, com os colegas de graduação, com seus (futuros) alunos e com sua formação; e, também, confronto de expectativas nos âmbitos lingüístico e profissional que os participantes revelaram considerando rupturas e continuidades.

Observando as reflexões sobre a língua inglesa, percebi que os participantes, ao descreverem suas primeiras experiências de aprendizagem da língua, as aulas e os professores que marcaram esse início, revelaram, com uma exceção, que queriam muito aprender inglês. Esse grande desejo de aprender impulsionou a maior parte dos participantes a procurar meios para aprenderem a língua inglesa. As aulas descritas revelam, em sua maior parte, abordagens de ensinar tradicionais em que não havia participação ativa dos participantes, nem relação com suas necessidades de aprendizagem. Vários participantes descreveram professores de inglês que influenciaram sua vida como aprendentes e professores de inglês, ressaltando aspectos de (falta de) interação e características pessoais e profissionais desses professores. Porém, houve poucos momentos de

reflexão crítica sobre a necessidade do aprendente buscar meios para a aprendizagem, sobre a aula como momento de troca de significados ou sobre o papel de professor como facilitador da aprendizagem de seus alunos.

Considerando as reflexões dos participantes quanto à sua formação na graduação, eles declararam que consideram os professores-formadores, em geral, profissionais competentes que estão constantemente buscando o aprimoramento acadêmico e profissional de seus alunos. No entanto, houve várias críticas a componentes curriculares relacionados à formação geral de professores, pois os participantes não percebiam sua relevância no processo de formação de professores de inglês. Também foram feitas críticas a alguns componentes relacionados à língua inglesa, principalmente ressaltando o pouco desenvolvimento de domínio lingüístico durante o curso. A reforma curricular foi elogiada, ressaltando a diferença quanto à formação de professores de línguas no novo curso. Os participantes também refletiram sobre os aspectos que eles consideram relevantes no processo de ensinar inglês, mencionando o domínio lingüístico do professor, a interação e o envolvimento com os alunos e a busca do aprimoramento.

Em relação às manifestações referentes às inter-relações com a língua-alvo, pude perceber que os professores em formação reconhecem a necessidade de se tornarem usuários cada vez mais competentes da língua inglesa para oferecerem melhores oportunidades de aprendizagem para seus alunos. Como crítica ao curso, foi também observado pela maioria dos participantes que esperavam desenvolver mais seu domínio de língua inglesa durante o curso de Letras.

Considerando a inter-relação dos professores em formação com os professores-formadores, pude identificar que os participantes reconhecem em alguns de seus professores modelos a serem seguidos e valorizam o conhecimento que construíram durante o curso de Letras, considerando importante o relacionamento com os professores formadores durante sua formação.

As manifestações reveladas sobre as inter-relações dos participantes com seus colegas de graduação revelam que os professores em formação que tinham mais dificuldades no início do curso destacam a importância da presença do outro durante seu processo de desenvolvimento. Eles agradecem aos colegas que eram mais competentes, pois reconhecem que os colegas têm um papel muito importante na construção de sua aprendizagem. Por outro lado, a maior parte dos participantes que tinham maior domínio lingüístico e que eram professores de inglês revelou seu desapontamento e frustração com os colegas que tinham muitas dificuldades para se comunicar em língua inglesa, revelando que acreditavam que esses alunos atrapalhavam o desenvolvimento do curso.

As inter-relações dos participantes com seus (futuros) alunos revelam que os professores em formação reconhecem que são responsáveis, além dos próprios alunos, pelo processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, evidenciando que acreditam que precisam considerar a pessoa do aluno, envolver-se com ele e participar de sua formação de forma holística. Essa preocupação foi manifestada inclusive pelos participantes que ainda não tinham experiência docente, pois relataram desejar oferecer boas oportunidades de formação para seus futuros alunos. Porém também foram

revelados traços de centralização do papel do professor na aprendizagem dos alunos, evidenciando um posicionamento um pouco tradicional.

Nas representações reveladas sobre as inter-relações dos professores em formação com sua própria formação, pude perceber que, ao refletirem sobre seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional, os participantes puderam, de forma introspectiva, olhar para dentro de si, revelando suas alegrias, anseios e frustrações. Eles revelam como se vêem como usuários da língua inglesa e professores em formação, manifestando seu desejo de se desenvolverem mais e de serem profissionais bem-sucedidos. No entanto, também foram percebidos alguns traços de dependência e de falta de envolvimento mais ativo em sua aprendizagem e formação.

Retomando as manifestações do confronto de expectativas no âmbito lingüístico dos professores em formação participantes, percebi que foram observadas rupturas que proporcionaram para alguns participantes a possibilidade de organizarem ações para atingir seus objetivos de aprendizagem e novas expectativas de desenvolvimento lingüístico. Quanto às continuidades manifestadas, foi percebido que alguns participantes continuavam enfatizando o domínio lingüístico dos professores em formação, sendo mantidas expectativas que todos os alunos chegassem ao “nível avançado”²⁵ (em relação à língua inglesa), não mencionando outras características que também são importantes para o professor em formação.

Ao interpretar as manifestações do confronto de expectativas no âmbito profissional dos professores em formação participantes, cheguei à

²⁵ Essas palavras foram proferidas por alguns participantes da pesquisa.

percepção que alguns participantes revelaram rupturas, considerando diferentes possibilidades de aperfeiçoamento e atividade profissionais. A meu ver, essas novas expectativas foram proporcionadas pelo desenvolvimento na formação de professores observado em alguns participantes. Também foram reveladas continuidades nas expectativas no âmbito profissional que possibilitaram a percepção da intenção dos participantes de buscarem o prosseguimento de sua aprendizagem. Pude sentir que parece ter sido despertado nos participantes o desejo de buscarem sua formação permanente.

Acredito que esta pesquisa possa contribuir para discussões sobre o curso de Letras e sobre a formação de professores de língua inglesa e as possibilidades de oferecer um espaço em que seja fomentado o desejo de aprimoramento e formação permanentes. Espero que outros professores formadores possam observar as mudanças pelas quais os participantes passaram durante o curso de Letras Inglês para, assim como eu, questionarem, refletirem e buscarem novos caminhos e direcionamentos para sua vivência profissional.

Pude observar com esta pesquisa que a reformulação curricular que motivou este doutoramento deve prosseguir. Ainda que não mudemos o currículo oficial, precisamos refletir mais sobre os aspectos que foram criticados pelos participantes e buscar formas de aperfeiçoar a formação de professores oferecida por esta instituição. É necessário ouvirmos os professores em formação constantemente durante o curso, buscando com eles novos objetivos e caminhos para atingirmos esses alvos.

Também pude notar, ao interpretar os relatos dos participantes, que a formação crítico-reflexiva é um processo muito mais difícil de ser conseguido em um curso de graduação do que eu supunha. Entendi que os participantes precisavam ter lido mais sobre o processo de ensino-aprendizagem e que deveríamos ter proporcionado mais momentos de discussão, contrapondo o arcabouço teórico com o que os professores em formação observavam durante o estágio supervisionado ou em sua experiência docente, para que todos pudessem participar e aprimorar sua formação crítico-reflexiva.

Percebo que há limitações nesta pesquisa. Apesar de ter convivido com os participantes por três anos, gostaria de ter me relacionado com mais intimidade com cada um deles para poder ouvi-los mais, abrir mais espaço para que eles avaliassem o curso, opinassem e criticassem mais. Sinto que somente comecei esse processo de permitir a participação dos alunos no planejamento e replanejamento de minhas aulas no curso de Letras Inglês. Espero que a cada nova turma essa participação dos alunos se realize de forma mais concreta, a fim de que cada aluno do curso de Letras possa compreender sua responsabilidade durante o processo de formação como professores e sinta que, durante a graduação, ele participou realmente das decisões e do desenvolvimento desta formação.

Confesso que fiquei, como pesquisadora, com um desejo imenso de continuar a investigar o processo de formação de professores dos participantes. Se for possível, gostaria de, em uma pesquisa futura, observar como cada um que participou desta pesquisa prosseguiu em sua formação profissional e acadêmica.

Para finalizar, devo dizer que os participantes desta pesquisa, ao refletirem sobre as experiências vivenciadas nos três anos de formação, ofereceram para mim um momento riquíssimo de reflexão sobre meu papel durante esses três anos. Fiquei muito feliz por perceber, ao interpretar os relatos dos participantes, indícios de desenvolvimento acadêmico e profissional. Esse desenvolvimento, apesar de ter sido individual, foi construído em nossas interações, nossas conversas e reflexões. Isso me deixa muito satisfeita, pois sinto que estamos buscando um caminho melhor. Logicamente, é necessário que nós, professores-formadores da instituição que mantém este curso de Letras Inglês, estejamos sempre almejando o aperfeiçoamento da formação de professores que proporcionamos aos alunos do curso de Letras Inglês. Para isso, acredito ser necessário ouvirmos cada vez mais nossos alunos, para construirmos juntos esse processo de desenvolvimento, esperando que ele se fortaleça durante a graduação, mas que nunca termine. O que espero é que cada um dos professores em formação que passarem por este curso sintam o desejo incontrolável de prosseguir, de buscar sempre aprender e se desenvolver. Este é para mim o grande desafio, o qual acredito poderemos alcançar se trabalharmos juntos.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. V. 1992. A Prática de Ensino e a Prática Supervisionada como Focos de Pesquisa na Formação de Professores de Língua Estrangeira. *Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa* (1), São Paulo, pp. 49-54.
- ABRAHÃO, M. H. V. 1996. Conflitos e Incertezas do Professor de Língua Estrangeira na Renovação de sua Prática de Sala de Aula. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada. IEL. UNICAMP.
- ABRAHÃO, M. H. V. 1999. Repensando o curso de letras: habilitação em língua estrangeira. [Online] Disponível em <http://atlas.upcel.tche.br/~alab/Arquivo:le.htm>. Acesso em 10 jun 2006.
- ADAMS, A. 2004. O Enxerto da Hermenêutica na Fenomenologia segundo Paul Ricoeur. Dissertação de Mestrado em Filosofia. Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em http://www.artigocientifico.com.br/uploads/artc_1159120249_13.doc. Acesso em 20 jan 2007.
- ALARCÃO, I. 2002. Refletir na Prática. Entrevista concedida à Revista Nova Escola. Ed. 154. Agosto de 2002. Disponível em http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/154_ago02/html/fala_mes. Acesso em 15 out 2006.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. 1985. A Fusão da Gramática com a Coerência Comunicativa. *Trabalhos em Lingüística Aplicada* (5-6), Campinas: Unicamp, pp. 7-15.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. 1992. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização lingüística. *Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa* (1), São Paulo, pp. 77-85.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. 1999. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, SP.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. 2005. Análise de Abordagem como Procedimento Fundador de Auto-Conhecimento e Mudança para o Professor de Língua Estrangeira. In: José Carlos Paes de Almeida Filho (org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, SP.
- APPLE, M.W. 1990. *Ideology and Curriculum*. Second Edition. New York and London: Routledge.
- ARGYRIS, C. & SCHON, D. 1974. *Theory in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BARBARA, L. e RAMOS, R. C. G. (Orgs.) 2003. *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas - SP: Mercado de Letras.
- BARCELOS, A.M.F. 1995. A Cultura de Aprender Língua Estrangeira (Inglês) de Alunos Formandos de Letras. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. Campinas: IEL/UNICAMP.
- BARCELOS, A. M. F. 1999. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos do curso de Letras. In: José Carlos Paes de Almeida Filho. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. 1a ed. Campinas: Pontes, pp. 157-178.

- BARNES, D. 1982. *From Communication to Curriculum*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook-Heinemann.
- BARNETT, R. 1997. *Higher Education: A Critical Business*. Buckingham: Society for Research into Higher Education, Open University Press.
- BASSO, E.A. 2001. A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Campinas: IEL/UNICAMP.
- BENSON, P. 2000. 'Autonomy as a learners' and teachers' right'. In B. Sinclair, I. McGrath and T. Lamb (eds.). *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. London: Longman, pp. 111-117.
- BERNSTEIN, B. 1984. *Poder, Educación Y Conscencia*. Santiago: CIDE,.
- BEYER, L. E. & APPLE, M.W. (Ed.). 1998. *The curriculum: Problems, politics, and possibilities* (Second Edition). Albany, NY: State University of New York Press.
- BRASIL. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em fevereiro de 2004>.
- BRASIL. 1999. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensinos Fundamental e Médio). Brasília: Ministério da Educação. Disponíveis em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf e <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em fev. de 2004.
- BRASIL. 2001. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em <www.mec.gov.br/cne/pdf/CES182002.pdf>. Acesso em fev. de 2004.
- BRENTANO, F. 1973, 1995. *Psychology from an Empirical Standpoint*. New York: Routledge.
- BROWN, H. D. 1994. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. Nova Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.
- BYRNE, A. 2001. Intentionalism Defended. *Philosophical Review* 110: 199-240.
- BYRNE, D. 1986. *Teaching Oral English*. Essex: Longman.
- CAMERON, D. et alii. 1992. *Researching Language. Issues of Power and Method*. London and New York: Routledge.
- CARDOSO, R. C. T. 2003. *The communicative approach to foreign language teaching: a short introduction. Managing theory and practice in the classroom. A book for teacher development*. Campinas: Editora da Unicamp.
- CAVALCANTI, M. e MOITA-LOPES, L.P. 1991. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, n.17, IEL/UNICAMP, Campinas, SP, pp. 133-144.
- CELANI, M. A. A. 2000. O Ensino da Língua Estrangeira no Império: O Que Mudou?. In BRAIT, B. e BASTOS, N. (Orgs.) *Imagens do Brasil: 500 anos*. São Paulo: EDUC, pp. 219-247.
- CELANI, M. A. A. 2001. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. (Org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas, p. 21-40.

- CELCE-MURCIA, M. & McINTOSH, L. 1979. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Cambridge: Newbury House Publishers.
- CELIA, M.H.C. 1989. Ensino de Inglês como Língua Estrangeira no Brasil: É possível refletir nas aulas de línguas as teorias recentes sobre língua e aprendizagem? *Trabalhos de Lingüística Aplicada* (13). Campinas: Unicamp, pp. 111-127.
- CHAGAS, R. V. C. 1979. *Didática Especial de Línguas Modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 3^a. ed. rev.
- CLAUS, M. M. K. 2005. A Formação da Competência Teórica do Professor de Língua Estrangeira: O que Revelam os Estágios. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. IEL. Unicamp.
- COBRA, R. Q. 2001. Fenomenologia. Filotemas. Disponível em <http://www.cobra.pages.nom.br/ftm-fenomeno.html>. Acesso em abril 2007.
- DARTIGUES, A. 1992. *O que é a Fenomenologia?* São Paulo: Ed. Moraes.
- DAY, C. 1999. *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. Londres: The Falmer Press.
- DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. (orgs.) 1998. *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*. Thousand Oaks, Cal.: Sage Publications, Vols. 01 and 02.
- DEWEY, J. 1933. *How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (Revised edn.), Boston: D. C. Heath.
- Dicionário Larousse Cultural*. 1988. Coordenação: Regina Gomes de Souza, Editora Universo, SP.
- ERICKSON, F. 1986. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTRICK, M.C. (Org.) *Handbook of Research on Teaching*. Nova Iorque: Macmillan.
- FERNANDES, J. de S. 2004. Currículo de língua inglesa na licenciatura – a construção do professor cidadão. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- FOSNOT, C. T. 1998. *Construtivismo - Teoria, perspectiva e prática pedagógica*. Porto Alegre: ArtMed.
- FREEMAN, D. 1996. The 'unstudied problem': Research on teacher learning in language teaching. In: *Teaching Learning in Language Teaching*. Nova Iorque: Cambridge University Press.
- FREIRE, M. M. 1998. Computer-mediated communication in the business territory: a joint exploration through e-mail messages and reflections upon job activities. Tese de Doutorado em Educação. Ontario Institute For Studies In Education, University Of Toronto, OISE, Canadá.
- FREIRE, M. M. e LESSA, A. B. C. T. 2003. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BÁRBARA, L. e RAMOS, R. C. G. (Orgs.). *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 167-194.
- FREIRE, P. 1970. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. 1996. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. 2001. Carta aos professores. *Revista Estudos Avançados*, v. 15. nº 4.

- FRIES, C. C. 1983. *Teaching & Learning English as a Foreign Language*. Michigan: The University of Michigan Press.
- FULLAN, M. 1993. *Change forces. Probing the depths of educational reform*. The Falmer Press.
- GADAMER, H. G. 1975. *Truth and Method*. Sheed and Ward.
- GADAMER, H. G. 1994. The Historicity of Understanding. In MUELLER-VOLLMER, K. (Ed.). *The Hermeneutics Reader*. The Continuum Publishing Company.
- GADAMER, H.G. 2002. *Verdade e método*, 4ª ed., tr. Flávio P. Meurer. Petrópolis: Vozes.
- GEBHARD, J. G. 2000. Beyond prescription: the student teacher as investigator. In GEBHARD, J. G., GAITAN, S. & OPRANDY, R. *Second Language Teacher Education*. Nova Iorque: Cambridge University Press, pp. 16-25.
- GEE, J. P. 2000. Identity as an analytic lens for research in education. In SECADA, W.G. (ed.). *Review of Research in Education* 25, 99-125.
- GIROUX, H. 1988. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo, Cortez/AA. Associados, Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, nº 20.
- GIROUX, H. e McLAREN, P. 1994. Formação do professor como uma esfera contrapública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: Antonio F. Moreira e Tomaz T. Silva (orgs.), *Currículo, cultura e sociedade*, Cortez, São Paulo, pp. 125-154.
- GIROUX, H. and Susan Giroux. 2004. *Take Back Higher Education: Race, Youth, and the Crisis of Democracy in the Post-Civil Rights Era*. New York: Palgrave.
- HEIDEGGER, M. 1962. *Being and Time*. Oxford: Blackwell.
- HEIDEGGER, M. 1994. Phenomenology and fundamental ontology: the disclosure of meaning. In MUELLER-VOLLMER, K. (Ed.), *The hermeneutics reader: texts of the German tradition from the enlightenment to the present*. The Continuum Publishing Company, pp. 214-240.
- HOLANDA, A. B. 1988. *Dicionário Aurélio Escolar da Língua Portuguesa*, 1 ed., Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro, RJ.
- HOUAISS, A. e VILLAR, M. de S. 2001. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- HOWATT, A.P.R. 1984. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- HUSSERL, E. 1913, 1962. *Phenomenology and the Crisis of Philosophy*. Harper Torchbooks.
- HYMES, D. H. 1979. On Communicative Competence. In BRUMFIT, C.J. & JOHNSON, K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- IFA, S. 2006. A Formação Pré-Serviço de Professores de Língua Inglesa em uma Sociedade em Processo de Digitalização. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- JACKSON, P. 1968. *Life in Classrooms*, New York: Holt, Rinehart & Winston.

- JASPERS, K. 1963. *General Psychopathology*. Translated from the 7th German edition of *Allgemeine Psychopathologie*. Chicago: The University of Chicago Press.
- JAWORKI, B. 1997. Developing Understanding of developing teaching. In ZACK, V. MOUSLEY, J. & BREEN C. (Orgs.) *Developing Practice: Teachers' Inquiry and Educational Change*. Geelong, Australia: Centre for Studies in Mathematics, Science and Environmental Education, pp. 169-180.
- KAYANO, L. M. D. 2005. A Relação Prescrito/Real em Sala de Aula. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- KEMMIS, S. 1985. Action research and the politics of reflection. In: D. Boud, R. Keogh, & D. Walker (Eds.), *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page, pp. 139-163.
- KRASHEN, S. D. 1983. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press.
- KRASHEN, S.D. 1985. *The Input Hypothesis*. Nova Iorque: Longman.
- KRASHEN, S. D., BURT, M. & DULAY, H. 1982. *Language Two*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- LEFFA, V.J. 1998. O Ensino das Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional. *Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa* (4). São Paulo, pp. 13-24.
- LEFFA, V.J. 2001. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In LEFFA, V. J. (Org.) *O Professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas, v.1, pp. 333-355.
- LESSA, A. B. C. T. 2003. Transform[ação]: Uma Experiência de Ensino. In: M. A. A. Celani. (Org.) *Professores e Formadores em Mudança*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 79-89.
- LIBÂNEO, J. C. 1997. Pedagogia e modernidade: presente e futuro da Escola. In: Guiraldelli Jr., Paulo (org.), *Infância, escola e modernidade*. São Paulo, Cortez; Curitiba, Editora da Universidade Federal do Paraná.
- LITTLEWOOD, W. 1981. *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D. 1986. *A Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.
- LOPES, M.C.L.P. 2005. Formação Tecnológica de Professores e Multiplicadores em Ambiente Digital. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- MAGALHÃES, M.C.C. 1994. Etnografia Colaborativa e Desenvolvimento de Professor. *Trabalhos de Lingüística Aplicada* (23). Campinas: Unicamp, pp. 71-78.
- MATTOS, S. A. 2006. Escolas da Primeira República. Entrevista concedida ao Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro em 05 de junho de 2006. Disponível em http://www.rio.rj.gov.br/sme/crep/entrevistas/1a_republica.htm Acesso em 28 abr 2007.

- MAYRINK, M. F. 2007. Luzes, Câmera, Reflexão... Formação inicial de professores mediada por filmes. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- MAZZEU, F. J. C. 1998. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. Cad. CEDES., Campinas, v. 19, n. 44, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 Jan 2007. doi: 10.1590/S0101-32621998000100006.
- MELLO, D. M. 2005. Histórias de Subversão do Currículo. Conflitos e Resistências: Buscando Espaço para a Formação do Professor na Aula de Língua Inglesa do Curso de Letras. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- MERLEAU-PONTY, M. 1962. *Fenomenologia da Percepção*. Freitas Bastos.
- MOACYR, P. 1936. *A instrução e o império; subsídios para a história da educação no Brasil, 1823-1853*, v.1. São Paulo, Nacional.
- MOITA LOPES, L.P. 1996. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras.
- MORAES, M.G. 1992. Contribuições da Pesquisa na Sala de Aula de Línguas para a Formação do Professor de Língua Estrangeira. *Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa* (1), São Paulo, pp. 65-70.
- MORAN, E. F. 1997. Debate sobre o artigo de Elmo Rodrigues da Silva & Fermin Roland Schramm. Cad. Saúde Pública., Rio de Janeiro, v. 13, n. 3. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1997000300011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 Mar 2007. Pré-publicação. doi: 10.1590/S0102-311X1997000300011
- MUNHALL, P. L. 1994. *Revisioning Phenomenology, nursing and health science research*. New York. Natinal League for Nursing Press. Disponível em http://209.85.165.104/search?q=cache:FdhdrOXrj4QJ:ns30795.ovh.net/~anaqueir/spip/IMG/doc/TEXT0_6_FENOMENOLOGIA.doc+%22vultar+para+a+natureza+da%22&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=2&gl=br Acesso em out 2006.
- NAVARRO, E. A. 2006. *Método moderno de tupi antigo — A língua do Brasil dos primeiros séculos*. São Paulo: Editora Global. Disponível em http://www.usp.br/jorusp/arquivo/1998/jusp438/manchet/rep_res/rep_int/cultura1.html. Acesso em 15 out 2006.
- NUNAN, D. 1992. *Research Methods in Language Learning*. Nova Iorque: Cambridge University Press.
- PAIVA, V.L.M.O. 1996. A formação do professor de línguas estrangeiras. Trabalho apresentado no dia 29 de novembro de 1996, durante o I Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras de 1996, promovido pela ALAB em Santa Catarina, no período de 28 a 30 de novembro de 1996. Disponível em

- <<http://www.veramenezes.com/formacao.htm>>. Acesso em 15 out 2006.
- PAIVA, V.L.M.O. 1997. A Identidade do Professor de Inglês. *APLIEMGE: Ensino e Pesquisa*. Revista da Associação de Professores de Língua Inglesa de Minas Gerais. (1) Uberlândia. pp. 9-17.
- PAIVA, V.L.M.O. 2003. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p.53-84. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/ensino.htm>>. Acesso em 15 out 2006.
- PAIVA, V.L.M.O. 2004. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. Revista do GELNE. João Pessoa. Vol. 5, n. 1 e 2. p. 193-200. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/rgelne.htm>>. Acesso em 11 jan 2007.
- PAIVA, V.L.M.O. 2005. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, p.345-363 (Advanced Research English Series). Disponível em <http://www.veramenezes.com/perfil.htm>. Acesso em 15 out 2006.
- PASSONI, A. N. P. 2004. Representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira em um curso de Letras. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. LAEL. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- PIMENTA, S.G. 1999. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez.
- POSNER, G. J. & RUDNITSKY, A. N. 1996. *Course Design: A Guide to Curriculum Development for Teachers*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- POTTER, J. & WETHERELL, M. 1987. *Discourse and Social Psychology: Beyond attitudes and behaviour*. Sage Publications.
- QUEIROS, A. A. 2002. Investigação qualitativa: pressupostos epistemológicos de base. Outubro, 2002b. Disponível em: <http://ns30795.ovh.net/~anaqueir/spip/IMG/doc/TEXTO_1.doc>. Acesso em 20 jan 2007.
- RICHARDS, J. C. / LOCKHART, C. 1999. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Nova Iorque: Cambridge University Press.
- RICOEUR, P. 1976. *Teoria da Interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Edições 70.
- RICOEUR, P. 1986/2002. *Del Texto a la acción: ensaios de hermenêutica II*. Fondo de Cultura Económica. México.
- SACRISTÁN, J. G. 2000. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed.
- SACRISTÁN, J. G. e PÉREZ GÓMEZ, A. I. 1998. *Comprender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed.
- SANTOS, B. de S. 1994, 1997. *Pela mão de Alice - o social e o político na pósmodernidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez.

- SANTOS, L. L. de C.P. 1995. Formação do Professor e Pedagogia Crítica. In *A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento*. Campinas: Papirus, 1995, pp. 17-27.
- SARTRE, J.P. 1940, 1996. *O Imaginário: psicologia fenomenológica da imaginação*. São Paulo: Ática.
- SCHÖN, D. A. 1973. *Beyond the Stable State*. Harmondsworth: Penguin, 1973.
- SCHON, D.A. 1983. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- SCHON, D.A. 1987. *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- SCHWAB, J.J. 1973. The practical 3: Translation into curriculum. *School Review*, 81, 501-522.
- SILVA, T. T. 2001. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Segunda edição, 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica.
- SILVA, V.L.T. da. 2000. Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada. Campinas: IEL/UNICAMP.
- SOARES, M. F. 2006. Compondo Identidades: Construindo Diários na Aula de Língua Inglesa. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- STEIN, E. 2001. *Compreensão e finitude: estrutura e movimento da interrogação heideggeriana*. Ijuí: Unijuí.
- STEIN, E. 2002. A Consciência da História: Gadamer e a Hermenêutica. In *Mais*, caderno especial de Domingo da Folha de São Paulo, 24/03/02.
- STENHOUSE, L. 1975. *An introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heineman.
- STEVICK, E. W. 1989. *Teaching and Learning Languages*. Nova Iorque: Cambridge University Press.
- TABA, H. 1962. *Curriculum Development: Theory and practice*, New York: Harcourt Brace and World.
- TEIXEIRA, A. 1968. *Pequena introdução à filosofia da educação: escola progressiva ou a transformação da escola*. São Paulo: Melhoramentos.
- TELLES, J. A. 1996. *Being a language teacher*. Tese de Doutorado em Educação: Supervisão e Currículo. University of Toronto.
- TERRA, M. G. 1998. O Espaço da sensibilidade na formação do enfermeiro. Santa Maria. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdades Franciscanas, 1998.
- TYLER, R. 1949. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- UNDERWOOD, M. 1989. *Teaching Listening*. Nova Iorque: Longman.
- VAN MANEN, M. 1984. Practicing phenomenological writing. *Phenomenology and Pedagogy*, 2, pp 6-39.
- VAN MANEN, M. 1990. *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ontario, Canada. State University of New York Press, pp.1-18.

- VIEIRA, F. e MARQUES, I. 2002. Supervising Reflective Teacher Development Practices. ELTED. Vol. 6. Summer.
- WALKER, D. F. 1971. The process of curriculum development: a naturalistic model. *School Review* 80:51-65.
- WALKER, D. F. & SOLTIS, J. F. 1986. *Curriculum and aims*. New York: Teacher College Press.
- WENGER, E. 1998. *Communities of Practice: learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- WIDDOWSON, H.G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- WILLIS, J. 1986. *Teaching English Through English*. Essex: Longman.
- ZEICHNER, K. 1993. *A formação reflexiva de professores: Idéias e Práticas*. Lisboa: Educa.
- ZEICHNER, K. & LISTON, D. 1996. *Reflective Teaching: An Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- <http://www2.uol.com.br/cienciahoje/perfis/mattoso/mattoso4.htm> (origem dos cursos de Letras no Brasil), acesso em 27 de agosto de 2005.
- <http://www.klepsidra.net/klepsidra12/greve.html> (história da FFLCH), acesso em 27 de agosto de 2005.