



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE LETRAS – IL

**DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA**

**POR INTEIRO E POR EXTENSO:
O PROCESSO REAL DE
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS**

CARLOS ALBERTO GONÇALVES PAVAN

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

BRASÍLIA/DF

MARÇO/2012

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE LETRAS – IL

**DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA**

**POR INTEIRO E POR EXTENSO:
O PROCESSO REAL DE
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS**

CARLOS ALBERTO GONÇALVES PAVAN

ORIENTADOR: PROF. DR. JOSÉ CARLOS PAES DE ALMEIDA FILHO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA/DF
MARÇO/2012**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA

POR INTEIRO E POR EXTENSO:
O PROCESSO REAL DE
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

CARLOS ALBERTO GONÇALVES PAVAN

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
SUBMETIDA AO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM
LINGUÍSTICA APLICADA, COMO
PARTE DOS REQUISITOS
NECESSÁRIOS À OBTENÇÃO DO
GRAU DE MESTRE EM
LINGUÍSTICA APLICADA.

APROVADA POR:

JOSÉ CARLOS PAES DE ALMEIDA FILHO, PROF. DR. (UnB)
(ORIENTADOR)

KLEBER APARECIDO DA SILVA, PROF. DR. (UnB)
(EXAMINADOR INTERNO)

SANDRA REGINA BUTTROS GATTOLIN, PROFA. DRA. (UFSCar)
(EXAMINADOR EXTERNO)

BRASÍLIA/DF, 16 de MARÇO de 2012.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

PAVAN, Carlos Alberto Gonçalves. **Por Inteiro e por extenso: o processo real de formação inicial de professores de línguas.** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2012, 163 f. Dissertação de Mestrado.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Pavan, Carlos Alberto Gonçalves

Por inteiro e por extenso: O processo real de formação inicial de professores de línguas / Carlos Alberto Gonçalves Pavan – Brasília, 2012.163 f.

Dissertação de Mestrado - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.

Orientador : José Carlos Paes de Almeida Filho.

1. Formação de professores. 2. Crenças e expectativas. 3. Políticas públicas I. Universidade de Brasília . II. Título.

Aos meus filhos,
Murilo e Matheus,
à Emilce, minha mãe,
e à memória de meu pai,
João Benvindo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, pelo dom da vida;
À minha mãe, pelo apoio, sem o qual nada disso seria possível;
Ao meu pai (em memória), por ter me feito tão persistente;
A toda minha família, pelo amor e dedicação;
Aos meus filhos, pela compreensão nos momentos da minha ausência;
À amiga e professora Amélia Hamzi, pelo incentivo que me fez voltar aos estudos;
À Professora Fernanda Silva Veloso, por ter me mostrado o caminho da pesquisa;
Ao Professor Kleber Aparecido da Silva,
pelas oportunidades que me concedeu de trabalharmos juntos;
Aos professores e funcionários do ISEB, pela dedicação;
À Universidade de Brasília, por ter me acolhido tão bem;
Ao inestimável amigo Raimundo Nonato, pela amizade e confiança;
Aos docentes do PPGLA, pelo conhecimento ímpar que me proporcionaram;
À Professora Mariney Pereira da Conceição, pela bibliografia indicada no início do percurso;
Ao Professor Augusto Cesar Luitgards de Moura Filho,
pelas conversas metodológicas que fizeram toda a diferença
entremeadas de cafés com biscoitos de queijo;
À Professora Maria Luisa Ortiz Alvarez, pelo carinho;
À Professora Lucia Barbosa, pelo apoio e pela oportunidade de trabalharmos juntos;
Ao Professor José Carlos Paes de Almeida Filho,
pelas contribuições singulares durante as seções de orientação do mestrado;
Aos colegas de Programa, pelo companheirismo durante esta jornada;
Aos funcionários e colaboradores da Secretaria do PPGLA,
pela dedicação no exercício de suas funções;
em especial à Eliane e à Jaqueline,
pela sua amizade;
Ao Programa Reuni-CAPES, pela Bolsa de estudos;
A todos que, de alguma forma, participaram dessa jornada;
e, a todos aqueles cujos nomes não estão aqui, mas deveriam estar,
recebam minhas palavras:

MUITO OBRIGADO A TODOS VOCÊS!

*O entendimento humano é pois o resultado direto da linguagem.
Adquirir a língua é, assim, adquirir a capacidade de pensar
e educação nada mais é do que sistematizar, enriquecer
e refinar a nossa capacidade de pensar.
(Anísio Teixeira, 1956)*

RESUMO

A formação de professores sempre foi uma área de muito interesse no cenário educacional brasileiro, especialmente sua subárea de formação de professores de línguas. Desde o descobrimento do Brasil, poucas foram as medidas em prol de um ensino escolar de línguas em nosso país. Nesse contexto, esta pesquisa longitudinal de cunho etnográfico com pesquisador participante busca analisar, num só esforço, as várias dimensões pressupostas de um curso de formação inicial de professores de língua estrangeira para conhecer sua relativa força contribuidora e almeja oferecer subsídios para a melhoria das condições de oferta dos cursos de Letras no território nacional por meio da apresentação de um modelo inferido de formação condizente com os contextos mais típicos de ensino de línguas de um país que tem carências de um gigante em crescente evidência no cenário mundial. O modelo inferido perpassa cinco dimensões distintas: tradição, ética, história, política e teoria. Desta forma, todas as particularidades do contexto foram observadas e analisadas, incluindo expectativas e crenças, tradição de ensino e aprendizagem de línguas da região, políticas públicas para o ensino de línguas e história da formação de professores de línguas. Para dar aos resultados maior confiabilidade, foi feita uma comparação entre o modelo inferido e o modelo observado na prática. Os resultados obtidos nos mostram deficiências na formação de professores de línguas e no processo reflexivo, de modo que novas mudanças se fazem necessárias.

Palavras-chave: história, ensino de línguas, formação de professores, crenças e expectativas.

ABSTRACT

Teacher graduation has always been an interesting frame in Brazilian educational scenario, especially its subarea regarding language teacher graduation. Since the discovery of Brazil there has been only few decisions towards language teaching scholar system in our country. In that context, this longitudinal research of ethnographic model aims to analyze all dimensions of a language teacher graduation course at a time to learn its relative contributing power as well to contribute to the quality increase of such courses all around Brazilian territory by presenting an inferred model of teacher graduation that corresponds to the more typical language learning contexts from a country which has giant needs and is in increasing evidence in world scenario. The inferred model involves five distinct dimensions: tradition, ethics, history, politics, and theory. This way all particularities of the observed context were identified as well as analyzed, including expectations and beliefs, language teaching and learning tradition of the region, public politics for language teaching, and the history of language teacher graduation and development. In order to give more validity to the results, a comparison was set between the inferred model and the real observed model. The results show us deficiencies in language teacher graduation and on reflective process as well, and new changes are necessary.

Key words: historic research, language teaching, teacher graduation, beliefs and expectations.

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Falantes	P1 (professor do 1º ano/1º semestre); P2 (professor do 1º ano/2º semestre); P3 (professor do 3º ano); AA (alunos em coro); nomes fictícios: Jéssica, Nina, Bella, Sandra, Roberta, Vivian, Paulo, Célia, Fernando, Sônia, Márcia, Helen, Geraldo, Patty, Joyce, João.
Incompreensão de palavras ou segmentos	(incomp.)
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/
Entonação enfática	MAIÚSCULA
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: ou mais
Silabação	-a-
Pausas	(+) = 0,5 segundo (++) = 1,0 segundo (+++)= 1,5 segundos
Comentários descritivos do pesquisador	((minúscula))
Superposição, simultaneidade de vozes	[ligando as linhas
Fala do pesquisador	‘fala do pesquisador’
Citações literais ou leituras de textos	“ “
Indicação de transcrição parcial ou de eliminação	/.../ = indicam corte no segmento
Começo de turno	LETRA MAIÚSCULA
Palavras em língua estrangeira	<i>Itálico</i>
Aspas duplas – para uma subida rápida (corresponde ao sinal de interrogação)	“

Adaptado de MARCUSCHI, L. *A análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

TABELA DE ABREVIACÕES

Palavra	Sigla Utilizada
Lingstica Aplicada	LA
Lgua Estrangeira	LE
Lgua Portuguesa (Lgua Materna)	LM
Lgua Inglesa	LI
Lgua Alvo	L-alvo
Horas aula	h/a
Livro Didático	LD
Questionário	Q
Entrevista	E
Pesquisador	PQ
Professor do 1 ano – 1 semestre	P1
Professor do 1 ano – 2 semestre e 2 ano	P2
Professor do 3 ano	P3
Lei de Diretrizes e Bases	LDB
Parâmetros Curriculares Nacionais	PCNs
Aquisição/Aprendizagem e Ensino de Léguas	AELin
Instituto Superior de Educação	IES

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Competências do professor de LE	27
Figura 2: Processo de formação de professores.....	30
Figura 3: Colégio Jesuíta de São Paulo de Piratininga	37
Figura 4: Chegada da Família Real no Brasil.....	38
Figura 5: Segunda Sede do Ateneu Norte-Rio-Grandense, Natal/RN	40
Figura 6: Imperial Colégio de Pedro II – Rio de Janeiro/RJ	40
Figura 7: Faculdade de Letras da Universidade de São Paulo - USP	44

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Expectativa dos professores no 1.º semestre em relação à aquisição da LI.....	77
Gráfico 2. Índice de Satisfação/Frustração dos professores – 1º semestre	85
Gráfico 3. Motivo de motivação dos professores – 1º semestre.....	90
Gráfico 4. Desejo dos professores de atuar como professor de LI – 4º semestre.....	92
Gráfico 5. Preparação dos professores para atuar como professor de LI – 4º semestre	92
Gráfico 6. Preparação dos professores para atuar como professor de LI – 5º semestre	94
Gráfico 7. Preparação dos professores para atuar como professor de LI – 6º semestre	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Aspectos do Parecer CNE/CES 0492/2001 contemplados no modelo observado	116
Tabela 2. Itens de Instalações avaliados pelo INEP	116

SUMÁRIO

RESUMO	VII
ABSTRACT	VIII
NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO	IX
LISTA DE ABREVIACÕES	X
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	XI
LISTA DE GRÁFICOS	XII
LISTA DE TABELAS	XIII
INTRODUÇÃO	17
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
1.1. O professor de línguas em formação inicial: desafios e possibilidades	23
1.1.1. O professor reflexivo	24
1.1.2. A formação inicial de professores: uma nova proposta	27
1.2. A formação de professores de línguas: um olhar crítico	31
1.3. As políticas públicas: diretrizes oficiais para a formação de professores de línguas.....	36
1.3.1. As políticas para a formação do professor de línguas no túnel do tempo	37
1.3.2. O efeito retroativo das políticas públicas na formação de professores de línguas .	48
1.3.2.1. O efeito retroativo	49
1.3.2.2. O ENADE.....	50
1.3.2.3. As comissões de especialistas da SESu.....	51
1.3.2.4. Implicações para a formação de professores de línguas	52
1.4. Crenças e expectativas.....	54
2. METODOLOGIA	62
2.1. Natureza da Pesquisa.....	62
2.2. O contexto.....	64
2.3. Os participantes da pesquisa	65
2.4. Instrumentos Utilizados.....	66
2.4.1. A observação das aulas	66
2.4.2. As notas de campo	67
2.4.3. As gravações em áudio	68

2.4.4. A entrevista (semi-estruturada)	68
2.4.5. O questionário	69
2.4.6. A análise documental	71
2.5. A cristalização de dados	71
3. ANÁLISE DE DADOS	73
3.1. Expectativas	76
3.1.1. Expectativas em relação à aquisição de LI	76
3.1.2. Expectativas ao mercado de trabalho e à nova profissão.....	90
3.2. Crenças	97
3.2.1. Aprendizagem de LI em contexto de imersão.....	97
3.2.2. Aprendizagem de LI e a Abordagem Gramatical.....	99
3.2.3. Aprendizagem de LI em cursos livres de idiomas.....	101
3.2.4. Aprendizagem de LI na escola pública.....	103
3.2.5. Domínio da língua pelo professor	107
3.3. Análise das outras dimensões da formação	109
3.3.1. A aplicação do ENADE	110
3.3.2. As visitas das comissões da SESu	111
3.3.3. O efeito retroativo negativo das políticas públicas na formação do professor de línguas	112
4. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICE	132
Apêndice A: Questionários	
A1: Questionário 1 – 1º semestre	133
A2a: Questionário 2 – Parte 1	134
A2b: Questionário 2 – Parte 2.....	135
A3: Questionário 3	136
A4: Questionário 4	137
Apêndice B: Entrevista	
B1: Amostra de Roteiro para Entrevista	138

B2: Transcrição de Entrevista	139
Apêndice C: Aula	
C1: Transcrição de Aula	142
C2: Roteiro de aula.....	148
C3: Observação de aula	149
Apêndice D: Diário	150
ANEXOS	151
Anexo A: Documentos Oficiais	
Anexo A1: Resolução n. 29 de 1809	152
Anexo A2: Carta Imperial de 1825	154
Anexo A3: Reforma Francisco de Campos	156

INTRODUÇÃO

“A rotina de sala de aula muitas vezes não permite que reflitamos sobre como se aprende uma língua e nos concentramos somente em como ensiná-la”.
(Yokota, 2005, p. 11)

Nas décadas de 1970 e 1980, quando o ‘mito’ de que o estudo de uma língua estrangeira (doravante LE) poderia conduzir o indivíduo à ascensão social e, posteriormente, que essa aquisição poderia capacitá-lo para o mercado de trabalho, fez com que a procura por cursos de LE aumentasse significativamente. Assim, na tentativa de buscar um lugar ao sol no que tange ao mercado de trabalho ou até mesmo à ascensão social, em meados de 1980, também ingressei num Curso de Letras de língua inglesa (LI, daqui em diante).

Após alguns anos de estudo, ingressei no mercado de trabalho como professor de inglês, numa época em que se requeria ‘apenas’ o domínio da língua (proficiência oral) como requisito principal para a contratação de um professor. Esses profissionais eram ‘treinados’ para ensinar de acordo com o ‘método de ensino’ desejado e/ou adotado em cada instituição/escola. Dessa forma, a maioria dos professores dos cursos de idiomas que encontrei no início da minha carreira não possuía qualquer titulação ou formação específica para a docência.

De maneira completamente antagônica, a maioria dos professores de escolas públicas e também de muitas escolas particulares não tinha o domínio da língua-alvo (L-alvo), mas possuía a titulação de licenciado como professor de língua estrangeira moderna, pois já havia passado por um curso de Letras.

Esse antagonismo me conduziu à pergunta que todos fazemos e que deu origem a algumas outras depois: Por que a maioria dos professores de inglês, no contexto brasileiro de ensino, não fala a língua que ensina? (CONSOLO & AGUILERA, 2010; PAVAN & SILVA, 2010; CONSOLO *et alli*, 2007; CONSOLO, 2000; BRASIL, 1998; ALMEIDA FILHO, 1987; dentre outros).

Quando ingressei no contexto universitário e mantive contato com teorias, percebi que poderia ter a resposta para minha grande pergunta e, então, decidi investigar começando pelas crenças e expectativas de alunos de um curso de Letras. Este estudo foi apresentado no formato de trabalho de conclusão de curso para a obtenção do grau de licenciatura em Letras Português/Inglês e respectivas Literaturas numa faculdade particular de uma cidade de porte médio do norte paulista.

Durante essa investigação¹, observei que, de um lado, os alunos ingressantes chegavam à IES² visivelmente motivados e, em contrapartida, os formandos, após seis semestres de curso, se encontravam completamente exauridos desse importante componente da afetividade. Desse modo, decidi investigar o processo de formação naquele contexto de modo mais abrangente, pressupondo que aí residiria parte essencial da resposta à grande pergunta que se mantinha.

Partindo da premissa de que as crenças e expectativas poderiam ser duas das responsáveis pela discutível qualidade do curso de formação de professores que eu acabara de vivenciar na prática durante a minha graduação, iniciei um estudo longitudinal com o objetivo de identificar os fatores que levam os alunos do curso de Letras à desmotivação, bem como sua influência no processo de formação inicial de professores e, se aquele modelo de formação contemplava suficientemente as necessidades daqueles alunos-professores em formação inicial.

Vale ressaltar que, de acordo com o Projeto Político Pedagógico daquele contexto de ensino, a formação de professores se dá pelo modelo reflexivo, o modelo de formação de maior prestígio em nossa sociedade nos dias de hoje.

¹ Trabalho intitulado “Crenças e expectativas sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa de alunos ingressantes e formandos de um curso de letras de uma faculdade particular do interior paulista”, realizado pelo autor para a obtenção do grau de Licenciatura em Letras, no Instituto Superior de Educação de Barretos (ISEB), aprovado com distinção e louvor em banca realizada em 11 de dezembro de 2007.

² Instituição de Educação Superior.

Para formar-se professor, o indivíduo deve passar por processos formativos que envolvem cinco esferas distintas – tradição de ensino (ALMEIDA FILHO, 1993), teoria sobre os processos de adquirir e ensinar línguas, ética, história do ensino de línguas e política de ensino de línguas – que se entrecruzam na dinamicidade dos processos envolvidos nas condições existentes no seu ambiente de trabalho formando um sistema complexo, sobre o qual o professor edifica e desenvolve sua capacidade de trabalho, incluindo as competências específicas.

Deste modo, procuro neste estudo, conferir se o modelo observado na prática condiz com as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras; aquilatar se e como as culturas de ensinar e aprender línguas podem ser evidenciadas pelo perfil de crenças da população observada; avaliar se o modelo de formação que reconheço nesta pesquisa é suficiente para explicar o processo de formação que investiguei na prática; averiguar de que maneira o estudo da história da formação de professores de línguas pode auxiliar no diagnóstico do processo formador flagrado na situação de pesquisa. Busco, também, identificar e analisar as expectativas em relação à formação, à identidade profissional e também ao mercado de trabalho e, posteriormente, as crenças sobre o processo de aprendizagem da LI com o objetivo de descobrir se e como esses fatores influenciam no processo de ensino e aprendizagem, relatando fatos oriundos do contexto investigado.

Diante de tal premissa, me proponho a responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) O modelo de formação que observei na prática durante esses três anos condiz com a proposta descrita na legislação específica para a formação do professor de LE (Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras)?,
- 2) Como a cultura de aprender e ensinar línguas trazidas pelos alunos-professores pode ser evidenciada pelo perfil de crenças dessa população?,

- 3) O modelo teórico de formação de professores de línguas que reconheço no início da pesquisa é suficiente para explicar o processo de formação que investiguei na prática? e
- 4) De que maneira o estudo da história da formação de professores de línguas pode auxiliar no diagnóstico do processo formador flagrado na situação de pesquisa?
- 5) De que maneira se comportam as crenças e expectativas de alunos-professores durante um curso de formação inicial? Como tais crenças e expectativas podem influenciar no processo de formação inicial de professores de línguas?

Diante dos fatos apresentados, esta pesquisa longitudinal de caráter qualitativo e cunho etnográfico com observador participante do contexto investigado tem o propósito de analisar a formação de professores, à luz das teorias da área da Linguística Aplicada (doravante LA), para investigar o contexto estudado e responder às perguntas de pesquisa.

Assim, no primeiro capítulo, busco embasamento teórico no grande acervo da LA, bem como nos acervos de outras áreas que buscam compreender os processos envolvidos nas salas de aula de formação de professores de LE. Em seguida apresento os instrumentos que me serviram como ferramentas para a coleta de registros que compõem o *corpus* deste estudo; e, logo depois, apresento o resultado da cristalização³ dos dados apurados com base nos registros coletados durante a minha permanência⁴ no contexto pesquisado.

Finalmente, busco interpretar a pesquisa em si e aponto implicações para o processo de ensino e aprendizagem. Consequentemente, indico caminhos para a formação de professores, dando ênfase à formação de professores de LI, por ser a LE mais ensinada nas escolas

³ Conforme postula Richardson (1994, p. 522), o mundo pode ser abordado por diversos ângulos, como representado nas multifacetadas do cristal. Todas essas multifacetadas, com seus diversos ângulos, se combinados, podem refletir e/ou refratar todas as possibilidades de um contexto complexo, como é a aquisição/aprendizagem de línguas. Entendo que, assim como em uma geometria fractal, proposta por Paiva (2005), também na cristalização há inúmeras possibilidades de combinações dessas partes que podem explicar com propriedade todas as situações passíveis de ocorrência em um processo de aquisição/aprendizagem de línguas.

⁴ Para este estudo, de caráter longitudinal, estive presente no contexto investigado durante todos os seis semestres de duração de um curso de Letras, percorrendo assim todo o processo investigado.

primárias e secundárias brasileiras desde 1942, conforme afirma Delatorre (2007, p. 396)⁵, e por se tratar da minha área de atuação no campo da Aquisição/Aprendizagem e Ensino de Línguas (AELin, doravante). Logo depois, apresento algumas sugestões que podem provocar discussões que venham a culminar na melhoria da qualidade do ensino de línguas em nosso país.

⁵ *English has been taught as foreign language at the majority of Brazilian schools since 1942* (DELATORRE, 2007, p. 396).

1. REFERENCIAL TEÓRICO

*“No contexto de ensino de língua estrangeira,
 uma das perguntas quase nunca feitas
 por pesquisadores e professores é:
 ‘Por que é que os alunos querem aprender uma língua estrangeira?’
 Não é difícil adivinhar o porquê
 de tamanho descaso e desinteresse em saber
 algo que com certeza deveria nortear
 a elaboração de currículos e conteúdos curriculares,
 a adoção de metodologias apropriadas
 e a fixação de metas a ser alcançadas.
 [...] O simples fato é que, com raríssimas exceções,
 sempre se pensou que só pode haver um motivo
 para alguém querer aprender uma língua estrangeira:
 o acesso a um mundo melhor.”
 (Rajagopalan, 2005, p. 65)*

O homem é um ser plural. Plural pela necessidade de se comunicar e interagir com outras pessoas e com o contexto social em que vive. E a cada nova interação, ele passa a ser, em micro-aspectos, outro, diferente daquele que existia previamente, modificado pelas forças incidentes das relações sociais no processo de aquisição mediada pelo ensino interativo.

Tais relações, aliadas às constantes e velozes mudanças na complexidade do cenário mundial, decorrentes da globalização e da era da tecnologia, informação e comunicação levam o homem a necessidades ainda maiores na luta diária pela sua sobrevivência e pela satisfação de suas necessidades biológicas e sociais. O ‘estar preparado’ para enfrentar o mundo globalizado (ou em processo contínuo de mundialização) torna-se uma missão quase impossível nos dias de hoje, devido à dinamicidade das transformações planetárias.

Diante da dinamicidade dos avanços tecnológicos desta era digital, onde as mudanças ocorrem concomitantemente em lugares longínquos, o conhecimento científico pode se tornar ultrapassado em questão de segundos. Isso nos mostra, segundo Mateus (2002, p. 3), que “a ciência não pode mais dar conta da realidade multifacetada que se coloca, mas apenas uma pequena parte dela”.

Para Hengemühle (2007, p. 15), a complexidade dos processos que envolvem o indivíduo “traz expectativas preocupantes para a humanidade”. A destituição de algumas ‘instituições sociais’ como a família, por exemplo, e a velocidade exacerbada em que as transformações sociais ocorrem, levam o homem a refletir, segundo o autor, “sobre o sentido de ser e estar no mundo” (p.15). E “é por meio da língua que, então, o sujeito realiza ações, expressa sua maneira de ver o mundo e se constitui como indivíduo” (PEREIRA, 2005, p. 18).

Assim, a necessidade de aprender uma ou mais línguas estrangeiras, pelas mais diversas razões, tem acometido milhões de pessoas nos países dos cinco continentes; e, aliada a essa busca, a preocupação com a qualidade de ensino também tem preocupado pesquisadores e governantes, especialmente no que tange à educação brasileira.

Nesse contexto, faz-se necessário “construirmos nossa história e estruturarmos nossa cultura” (MATEUS, 2002, p. 3). Para tal intento, entretanto, é fundamental que formemos profissionais capazes de aperfeiçoar a teoria disponível e de propor (trans) formações no rumo desejável.

Esta seção busca apresentar o arcabouço teórico que embasa a pesquisa relatada nesta dissertação.

1.1. O professor de línguas em formação inicial: desafios e possibilidades

A formação de professores de línguas no Brasil tem sido palco de muitas discussões sobre o tipo de profissional que se pretende formar e quais as necessidades do contexto social brasileiro com relação a esses profissionais. Segundo Almeida Filho (2007, p. 75), temos de nos perguntar, primeiro, “de que professor de língua o país precisa?” Para respondermos essa

pergunta, o olhar histórico pode auxiliar de maneira especial, conforme veremos adiante na seção 1.3.1.

1.1.1. O professor reflexivo

Nas últimas duas décadas, prevaleceu uma corrente muito forte no Brasil em favor da formação reflexiva de professores. Dessa forma, ainda hoje, há uma preferência generalizada pela formação de professores mediada pelo modelo e método reflexivo. Mas, o que significa ser reflexivo hoje?

Segundo Schön (1992, p. 82), o autor mais influente da abordagem reflexiva da formação de professores em geral, professor reflexivo é aquele que “esforça-se por ir de encontro ao aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar”.

O Projeto GLOSSA LA (Glossário de Linguística Aplicada)⁶ define reflexivo como

O pensar sistemático e criterioso dos professores e aprendizes realizado com o intuito de promover a formação desses agentes para a melhor construção do processo de ensinar e de aprender línguas. *A reflexão é o procedimento básico para o desenvolvimento da competência profissional dos professores e acadêmica dos aprendizes* (Ênfase adicionada).

Assim, ser reflexivo é ser capaz de questionar a sua própria prática à luz da teoria relevante, com o intuito de (re) pensar e (re) fazer suas ações, objetivando o aprimoramento dos processos nos quais se está inserido, o de ensino e aprendizagem de línguas, no caso da pesquisa aqui relatada.

O processo reflexivo, conforme descrito por Almeida Filho (2007, p. 74) baseando-se em Bartlett (1998), acontece em cinco fases, a saber:

⁶ Projeto coordenado pelo Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho. Disponível em: www.sala.org.br. Acesso em: 04/02/2012.

1. Mapear o acontecido na aula (e antes dela): O que faço como professor?
2. Informar: Qual o significado do meu ensino? O que eu pretendia?
3. Contestar: Como me tornei o professor que sou? Incongruências entre o meu dizer e o meu fazer? Como emergiu esse meu fazer?
4. Avaliar: Como ser diferente do que sou? 5. Como posso atuar na prática? (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 74).

Ainda segundo Almeida Filho, o professor reflexivo deve “dar-se oportunidades de re-entrada nesse ciclo – fazendo contatos, viagens, leituras e releituras da literatura teórica adequada e indispensável” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 74), ou seja, o processo reflexivo deve ocorrer de forma contínua, com periodicidade e sistematicidade.

Conforme descreve Schön (1992), o processo reflexivo passa por dois momentos de reflexão, os quais o autor denomina de “reflexão-na-ação” e “reflexão sobre a reflexão-na-ação” (p. 83). No primeiro, o professor identifica o problema no contexto em que se encontra trabalhando, busca o entendimento na teoria fundamentada através da pesquisa, e retorna ao contexto com possíveis soluções. No último, reflete sobre a sua própria reflexão, juntamente com seus pares e outros envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, como coordenadores e diretores, por exemplo.

Segundo Celani (2003),

a visão de Schön (1983, 1987) de reflexão, `na ação´ e `sobre a ação´, oferece um arcabouço útil para se explorar as possibilidades de transformações nas representações dos professores relativas a ensinar e aprender [...] pois está orientado para a solução de problemas e a criação de hipóteses. A reflexão, no contexto educacional envolve a substituição do conhecimento pedagógico por perguntas que decorrem da prática pedagógica. Esta é também a visão de construção de conhecimento de Freire: um conjunto de reflexões recriadas à luz e perguntas e discussões a fim de `iluminar a realidade´[...] O processo reflexivo não acontece sozinho. É, na verdade um trabalho ativo, consciente que pressupõe, esforço, vontade e que tem lugar quando condições são criadas para isso...” (p. 26-27).

Para Pimenta (2003, p. 22), “ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, essa perspectiva pode gerar uma supervalorização do professor como indivíduo”; mas, tal fato, segundo a autora, poderia

conduzir a um “‘praticismo’ daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção docente; de um possível ‘individualismo’, fruto de uma reflexão em torno de si próprio (PIMENTA, 2003, p. 22).

A autora ainda cita Pérez-Gómez (1992) que afirma que

“a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, uma vez que implica a imersão do homem no mundo da sua existência, um mundo carregado de valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos” (PÉREZ-GÓMEZ, 1992 *apud* PIMENTA, 2003, p. 24).

Deste modo, ainda segundo a autora, a primeira etapa do processo reflexivo descrita por Schön (1992), a reflexão-na-ação, não deve existir, pois colocaria em risco todo um sistema, passando o professor a agir unicamente pelas suas crenças e intuições, em detrimento de uma teoria relevante.

Nesse sentido, concordo em parte com as palavras de Schön (1992), pois entendo que, no conhecimento do profissional professor, teoria e prática devem ser tratadas como um todo e não de maneira dicotômica, pois, como afirma Gimeno (1999 *apud* PIMENTA, 2003, p. 26), “sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com uma ação”. Por outro lado, antes de coexistir e coabitar um contexto específico, o professor é um ser natural que goza de identidade, experiência, atitudes, crenças e intuições próprias.

Diante do exposto, entendo que professor reflexivo é aquele que busca identificar e refletir sobre o problema encontrado em determinado contexto e procura, individual e/ou coletivamente, explicar os fatos que acontecem dentro de tal contexto por meio da teoria relevante e, posteriormente, após a reflexão, é capaz de trazer propostas inovadoras para sanar tais problemas. Nessa busca reflexiva por formação, o professor – e os outros agentes envolvidos no processo – é auxiliado por aportes da história, da ética, das políticas públicas e da teoria relevante de AELin, bem como da tradição de ensinar e aprender línguas de cada

região (ALMEIDA FILHO, 2011), edificando e desenvolvendo suas competências, conforme modelo proposto por Almeida Filho (1999, p. 18).

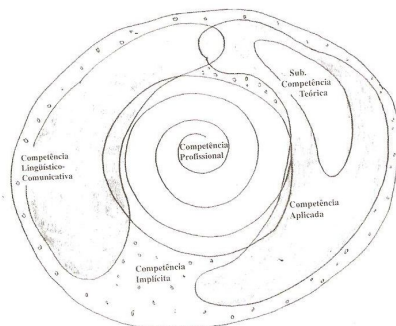


Figura 1: Competências do professor de LE (ALMEIDA FILHO, 1999, p. 18)

1.1.2. A formação inicial de professores: uma nova proposta

Mas, esse modelo de formação que privilegia a prática e a pesquisa integrada, em muitas IES não saiu do papel (CELANI, 2010; DEMO, 2004; CARNEIRO DA SILVA, 2001; LEFFA, 1999; dentre outros), refletindo uma prática social que esteve presente em toda a história da educação brasileira: proclamar teoria que não se pratica. Dessa forma, a formação de professores de línguas tem sido feita com base no modelo tradicional de ensino, derivado do Positivismo, no qual se privilegia a teoria em detrimento da prática, onde o professor é considerado ou um mero reprodutor de conteúdos, conforme descreve Freire (1996), ou como um malabarista de posições políticas que não deixam o mundo das idéias.

Para uma formação completa, o professor deve passar por um processo formativo que envolva as cinco esferas relacionadas na Introdução desta dissertação: tradição de ensino, teoria formal, ética, história do ensino de línguas e política para o ensino de línguas, as quais descrevo a seguir. Essas esferas se entrecruzam na dinamicidade dos processos envolvidos no ambiente de trabalho do professor, ou seja, a sala de aula, formando um sistema complexo,

constituindo os pilares sobre os quais os professores edificam suas competências, conforme mostrado na Figura 1.

A tradição de ensino diz respeito a aspectos culturais que caracterizam, distintamente, cada região. Esses traços especiais – aspectos históricos, traços do caráter regional e/ou nacional, cultura de aprender e ensinar línguas – que integram a peculiaridade de cada região são fortemente influenciados pelas características de seus habitantes e alicerçados em costumes de antepassados, bem como pelas práticas pedagógicas e modelos de ensino e aprendizagem de línguas praticados em determinada região. Essa tradição pode igualmente influenciar as crenças, especialmente no que concerne ao grau de adesão do indivíduo a cada uma delas ou a seus “aglomerados de crenças” (SILVA, 2005).

A esfera teórica compreende, num primeiro momento, as teorias implícitas – experiências anteriores, crenças e intuições – que os alunos-professores trazem consigo para dentro dos cursos de formação, e, num outro momento, o conhecimento teórico formal, proveniente da explicitação e estudo das crenças culminando em teorias formais às quais se é submetido durante o curso de formação. Segundo Almeida Filho (1993), é por meio da teoria e da reflexão na prática que o professor desenvolve sua competência profissional e aprimora sua competência aplicada.

A teoria relevante tem o poder potencial de metabolizar as crenças já instaladas previamente e, dependendo do grau de adesão de tal crença, de resignificá-la. Teoria relevante, segundo Almeida Filho (2011), é tudo aquilo que diz respeito aos processos de AELin, ou seja, as teorias da nossa área de atuação dentro da LA.

A esfera ética diz respeito a uma visão interna e pessoal do que é certo nas atitudes do professor, dentro e fora da sala de aula, influenciando diretamente as tomadas de decisões. A ética ilumina a consciência humana, sustenta e dirige as ações do homem, norteando a conduta individual e social. É um produto histórico-cultural e, como tal, define o que é

virtude, o que é bom ou mal, certo ou errado, permitido ou proibido, para cada cultura e sociedade. É por meio da ética, por exemplo, que o professor decide qual a roupa que vai usar durante as suas aulas ou qual a postura que vai tomar em relação a algum aspecto do contexto em que atua.

A ética existe como uma referência para os seres humanos em sociedade, de modo tal que a sociedade possa se tornar cada vez mais humana. Segundo Gomes de Matos (2011), a ética diz respeito à “dimensão da responsabilidade sociocomunitária das escolas”⁷, e acrescento: dos professores e de outros envolvidos no mesmo processo. Segundo Sterba (1998 *apud* CELANI, 2005, p. 102), “ética é o estudo filosófico da moralidade”⁸.

A esfera histórica ajuda a (des)/(re) construir a sua identidade profissional por meio dos acontecimentos que envolvem ou envolveram a sua profissão através dos tempos. É por meio da história que o professor explica a sua profissão, pois segundo Gimenez (2004),

a profissão de professor não se inicia quando licenciados ocupam pela primeira vez a sala de aula, sentando-se na cadeira de professor. Esse aprendizado, que começa desde que as crianças tomam contato com os papéis na sala de aula e se prolonga pelos cursos de formação, marca de modo significativo o modo como os alunos se transformam em professores (GIMENEZ, 2004, p. 175).

Deste modo, além da experiência do professor enquanto aluno, da pré-escola à graduação, todos os momentos sociopolíticos vividos por tal profissional, ao longo de sua história, refletem na formação da identidade dos professores egressos dos cursos de Letras em todo o país. Fazendo uso das palavras de Leffa (1999, p. 13), “a história tem demonstrado que um povo incapaz de usar o passado para prever o futuro não está apenas condenado a repetir os erros do passado, mas fadado à extinção”.

⁷ Entrevista concedida pelo Professor Francisco Gomes de Matos ao Centro Cultural Brasil-Alemanha, de Recife/PE. Disponível em: <http://www.ccba.com.br/asp/cultura_texto.asp?idtexto=505>. Acesso em: 13/12/2011.

⁸ No original: *Ethics is the philosophical study of morality* (STERBA, 1998 *apud* CELANI, 2005, p. 102).

Finalmente, a esfera das políticas de ensino de línguas ajuda a compor o seu fazer, pois é através das políticas que o Governo Central e dos Estados estabelecem o que se vai ensinar num determinado período e de que maneira se vai ensinar. Therrien (2002) postula que, dentre os aspectos fundantes do trabalho docente, destaca-se a prática política, a qual visa à formação para a cidadania. Neste quadro, é importante ressaltar que nem sempre o professor tem a consciência da dimensão política de sua profissão, chegando à rejeição da idéia que há um ato político, na maioria das vezes implícito, dentro de sua prática pedagógica.

Assim, conforme mostra a Figura 2, estou incluindo a formação por competências ao modelo reflexivo configurado na subseção 1.1.1.

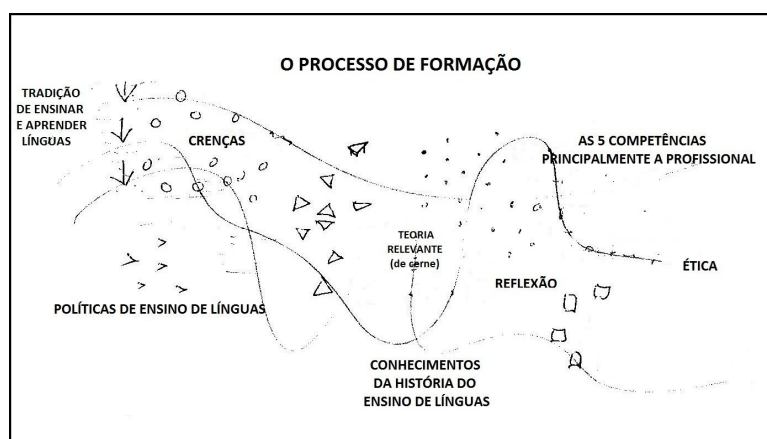


Figura 2: Processo de formação de professores (ALMEIDA FILHO, 2012, no prelo)

Então, para que um curso de formação de professores de línguas seja considerado ‘completo’, e conduza o profissional em formação à uma formação reflexiva, deve abranger todas as cinco esferas. Entendo como formação reflexiva aquela que conduz o profissional a vislumbrar possibilidades de atuar em prol do contexto em que se insere, com o intuito de compreender e solucionar os problemas ali existentes. Conforme dito anteriormente, professor reflexivo é aquele que identifica os problemas do contexto em que se insere, busca soluções embasadas na teoria formal existente, negocia com os outros participantes daquele contexto e, finalmente, propõe mudanças.

É inevitável percebermos que muitas IES não contemplam essas esferas em seus cursos de Letras, promovendo, assim, uma formação de professores de qualidade deficitária. Em muitas delas, a forma pela qual as teorias são aplicadas sequer proporcionam mudanças nas crenças trazidas por seus alunos. Nem sempre o entrecruzamento entre a teoria relevante e as crenças perpassam as esferas, ficando apenas no plano discursivo ou no desejo de mudança. É forçoso reconhecer que, em muitos casos, há falta de teoria relevante que considera os processos interconectados de adquirir e de ensinar línguas em salas de aulas do país.

Diante disso, para que tenhamos professores preparados para as necessidades de nossas escolas em tempos globalizados, a meu ver, faz-se necessário que todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem se conscientizem de seus respectivos papéis dentro do referido processo.

Na próxima subseção, lanço um olhar crítico sobre o modelo de formação de professores de línguas em evidência no cenário brasileiro.

1.2. A formação de professores de línguas nas licenciaturas

A formação de professores tem sido um campo muito estudado nos últimos anos, sobretudo a formação de professores de línguas. Mas, qual é a origem dessa preocupação e o que podemos tomar como posição teórica consolidada?

Retomando uma posição expressa anteriormente, pressuponho que além da importância da educação na construção de identidades, da nacionalidade e na consolidação de ideários socioeconômicos,

o motivo deste destaque, no contexto brasileiro, se deve também ao “fracasso do país” em relação a uma educação de boa qualidade, principalmente nas escolas públicas, onde o “descaso” leva a educação a uma realidade ainda mais deficitária (PAVAN, 2007, p. 21).

Celani (2010, p. 59) afirma que tal fato ocorre desde as Leis de Diretrizes e Bases (LDB, doravante) de 1961 e 1971 quando “passamos repentinamente de uma situação de controle quase total a um *descaso* também quase total” (Ênfase adicionada). Corroboro ainda o pensamento da autora quando afirma que “esse descaso persiste até hoje, também por parte das autoridades educacionais” (CELANI, 2010, p. 59, nota de rodapé n. 6), e, desta forma, compromete a qualidade da formação de nossos professores.

Mas, esse descaso não é atributo apenas do século XX. Tal descaso está presente na educação brasileira, bem como no ensino de LE no Brasil desde o seu descobrimento, conforme nos mostra o estudo histórico do ensino de línguas, na seção 1.3.1.

Segundo Alvarez (2010) e Paiva (2003), alguns esforços foram lançados pelo MEC na tentativa de viabilizar um ensino de melhor qualidade em todo o país, através da Lei n. 9394/96 – a atual LDB, das diversas Resoluções e dos inúmeros Pareceres emitidos após a sua promulgação. Tanto a LDB quanto o Parecer n. 0492/2001, o qual estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de Letras, visa a emancipação das instituições de ensino para um agir autônomo no que concerne aos currículos para a formação do professor de línguas.

Entretanto, todos esses esforços se mostraram flagrantemente insuficientes para colocar a educação brasileira nos patamares almejados, desejados e necessários para dar a ela uma posição condizente com a necessidade social da sua população. E, segundo Guimarães (2004, p. 17), encontra-se também nessa realidade a questionável qualidade dos cursos de formação de professores, pois, grande parte desses cursos não prepara o profissional para a complexidade existente nas salas de aula.

Entendo que a maneira como gestam e se aplicam as políticas educacionais no Brasil, não condiz com a realidade do país, inclusive no que tange à formação geral de seus cidadãos. Para podermos formar cidadãos críticos, precisamos primeiramente formar professores

críticos, de pensar reflexivo, capazes de conduzir seus alunos à autonomia de sua própria aprendizagem⁹.

Como nos lembra Paiva (2004, p. 197, ênfase adicionada), de acordo com as novas diretrizes para os cursos de Letras, “*o professor passa a ter duplo papel 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, antes de pensar em formarmos cidadãos plenos, temos de nos preocupar com a formação adequada de nossos professores e, antes disso, em formarmos professores que podem ensinar uma L-alvo. Para isso, muito esforço ainda deve ser despendido para alcançarmos uma educação de qualidade, à altura de um país que está em crescente evidência e destaque no cenário internacional.

Magalhães (2002, p. 40) postula que a formação universitária, de um modo geral, não prepara o professor “para a diversidade e complexidade dos contextos em que atuará como profissional”. Essa diversidade e complexidade, segundo Consolo & Aguilera (2010), podem “caracterizar nossas limitações individuais e coletivas, nossos anseios e nossas crenças” (p. 134). Em um sentido mais restrito, nos cursos de Letras, por exemplo, não é raro observar seus egressos despreparados para ensinar a L-alvo (CONSOLO & AGUILERA, 2010; CONSOLO *et alli*, 2007; CONSOLO, 2000).

Pavan e Silva (2010, p. 194) também alertam para tal fato ao afirmarem que “a maioria dos egressos de faculdades e universidades, não tem sequer um conhecimento linguístico-comunicativo significativo”. Mas isso não é privilégio apenas de alunos. Muitos docentes de cursos de Letras também se encontram na mesma situação (DEMO, 2004; CARNEIRO DA SILVA, 2001).

⁹ Nesta dissertação, utilizo os termos aquisição e aprendizagem indistintamente.

Tal fato está também assinalado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, daqui em diante), ao apontarem “as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 21) e por todos “sabidas como desfavoráveis ao ensino” (PAVAN e SILVA, 2010, p. 192), dentre as quais destaco o “*pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores*” (BRASIL, 1998, p. 21, ênfase adicionada).

Nesse sentido, vários pesquisadores têm defendido mudanças nos currículos dos cursos de licenciatura (ALMEIDA FILHO, 2000; CELANI, 2001; MATEUS, 2002; SANTOS, 2002; PAIVA, 2003; VIEIRA-ABRAHÃO, 2002; BARCELOS *et alli*, 2004; GIMENEZ, 2004; PAVAN, 2008; dentre outros). Além de concordar com os diversos autores citados acima quanto às mudanças curriculares dos referidos cursos, postulo que o problema vai muito além da dimensão de se (re) criar leis. É preciso tomar medidas que transformem o ensino nas escolas e implementar maneiras de fiscalizar e incentivar o processo.

Conforme adiantei, apesar das medidas pontuais tomadas por parte dos órgãos públicos com o propósito de contribuir para a melhoria da qualidade da educação no cenário nacional, a realidade dos cursos de licenciatura não alterou em muitas IES.

Um exemplo de tal fato é o Parecer CNE/CES¹⁰ 0492/2001, publicado em 09/07/2001, o qual estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras. Diz o Parecer que os cursos de Letras “devem ter estruturas flexíveis” (CNE/CES, 2001), de forma 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; e – 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 (CNE/CES, 2001, p. 29, Ênfase adicionada).

¹⁰ Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 15/10/2007.

As mudanças implícitas nesse caso, no entanto, não tiveram todas as suas cláusulas satisfeitas. O molde de formação, por exemplo, não mudou na maioria das IES e o professor continua sendo não-formado a rigor ou formado nos padrões tradicionais, causando, assim, muito prejuízo à sociedade. Grande parte dos cursos de formação de professores vem adotando, no plano do dizer apenas, a formação pelo método reflexivo à luz de uma filosofia ou abordagem também reflexiva.

Esse modelo permite ao professor modificar e aperfeiçoar sua prática pela reflexão sobre sua própria ação por meio de procedimentos apropriados. Tal prática, segundo Freitas (2002), possibilita ao professor explicar seu trabalho “com plausibilidade” (*apud* FREITAS, 2002, p.79), ou seja, o professor consegue dizer o porquê de suas ações de maneira razoável, embasando-se em teorias formais de aprendizagem.

A formação verdadeiramente reflexiva pode fazer com que a qualidade dos cursos de licenciaturas melhore consideravelmente, refletindo em todos os níveis de ensino, promovendo mudanças desde o fundamental até o superior.

No entanto, a busca desenfreada pelo lucro fez com que muitas dessas IES optassem pela diminuição da qualidade dos cursos de licenciatura, em prol de dividendos ainda maiores (Demo, 2004). Suspeito que algumas dessas IES ajam assim até hoje.

Isso se deve ao fato de o conceito de “universidade” (e acrescento: o de faculdade) ter sido “banalizado” na década de 90 no Brasil (CARNEIRO DA SILVA, 2001). Segundo o autor, a maioria dessas IES não faz por merecer o “rótulo que ostentam” (p. 116). Os motivos apresentados pelo autor são: a discutível qualidade das atividades de ensino; o reduzido alcance social de suas ações e a pequena incidência de trabalho de pesquisa, chegando a ser nulo em algumas IES.

Paiva (2005) também reforça esse aspecto ao afirmar que

As atividades de pesquisa, previstas na resolução de formação de professor, ainda são insipientes no conjunto dos cursos de Letras no Brasil e rara é a

instituição que tem programas consolidados de iniciação científica, monitoria, extensão ou outras atividades complementares (PAIVA, 2005. p. 357, Ênfase adicionada).

Desta forma, fica claro que nem todos os itens estruturais para os cursos de Letras vêm sendo seguidos. Nesse contexto, é preciso que se (re) construam as políticas públicas para o ensino de línguas e que se (re) formulem medidas de apoio a essas políticas em especial, para que possam atender as reais necessidades de nossa sociedade e, conseqüentemente, ofertar uma melhor qualidade do ensino, seja ele público ou privado.

Toda essa discussão em torno da formação de professores de línguas no Brasil não é uma característica exclusiva da era da globalização. As dicotomias entre teoria e prática e entre discurso e ação sempre estiveram presentes ao longo da história da formação de professores de línguas ao redor do mundo, como abordo na próxima seção.

1.3. Políticas públicas: diretrizes oficiais para a formação de professores de línguas

Conforme asseverei anteriormente, as medidas pontuais tomadas pelos órgãos públicos no sentido de viabilizar uma educação de melhor qualidade não provocaram mudanças significativas para o ensino de línguas no cenário brasileiro. Nesse contexto, não poderia simplesmente deixar de lado um assunto que se constitui como de vital importância para o ensino brasileiro, e porque não dizer, a base do sistema educacional: as políticas públicas para o ensino de línguas.

Deste modo, com o intuito de tornar a leitura mais clara e facilitar a compreensão deste tópico para os vários públicos que possam se interessar pela leitura desta dissertação, do público mais leigo aos formadores de professores, passando pelos grupos de alunos, pais, coordenadores e professores, divido esta subseção em duas partes.

Na primeira, abarco as políticas públicas para a formação de professores de línguas sob uma perspectiva histórica e, na segunda, discorro sobre as políticas públicas responsáveis pela avaliação do processo de formação de professores e das instituições formadoras, bem como suas implicações para a formação de professores; tentando construir uma visão panorâmica dos principais acontecimentos que permearam a formação de professores de línguas e a influenciam até os dias de hoje.

1.3.1. As políticas para a formação do professor de línguas no túnel do tempo

Decorridas sete décadas e meia do descobrimento do Brasil, Inácio de Loyola escreve, em 1576, a versão final do Plano de Estudos da Companhia de Jesus, que agrupava três cursos: um Curso de Letras ou Humanidades, um Curso de Filosofia e Ciências, também conhecido como Curso de Artes, e um Curso de Teologia ou Ciências Sagradas¹¹.



Figura 3: Colégio Jesuíta de São Paulo de Piratininga¹².

Assim, nasce o primeiro sistema de ensino implementado em nosso país, o jesuítico, concebido na Europa com duração média de sete anos, e dividido em Gramática, Humanidades e Retórica. O objetivo era permitir a aquisição de uma expressão oral e escrita,

¹¹ Fonte: Portal HELB. Disponível em: <http://www.helb.org.br>

¹² Crédito de imagem: http://www.google.com.br/imgres?q=col%C3%A9gio+de+s%C3%A3o+paulo+de+piratininga&um=1&hl=pt-BR&biw=1366&bih=667&sout=0&tbm=isch&tbnid=69sScjfSExjCYM:&imgrefurl=http://vidaexpresso.vida.blogspot.com/2011/12/pateo-do-colegio-sao-paulo-de.html&docid=s2W4TwqmeYp5BM&imgurl=http://4.bp.blogspot.com/-9IglW8nXU-M/Tu0rTM88ScI/AAAAAAAAAGQ/NfVKYagJPpY/s1600/pateo_colegio.jpg&w=640&h=480&ei=7u0RT7eTFs-3twes7rCnAg&zoom=1

elegante e correta, erudita, de eloquência persuasiva (na língua latina, observe-se bem) base da formação da elite colonial. Em 1576, formam-se os primeiros grupos de graduados no Brasil Colônia, mas é somente em 1758, quase dois séculos depois, com a proibição do ensino do tupi e a expulsão definitiva dos jesuítas pela reforma pombalina do Estado durante o reinado de D. José I. A instituição do português como única língua do Brasil, favorece a institucionalização da profissão docente. O Marquês de Pombal instituiu também nesse período as aulas régias. O objetivo era tornar essa instrução esparsa (com aulas expositivas ministradas por mestres contratados) útil aos interesses do Governo e não mais aos propósitos da Igreja.



Figura 4: Chegada da Família Real ao Brasil¹³

Mas, é apenas em 1809, após a chegada da Família Real ao Brasil com a transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro, que a profissão do professor de línguas estrangeiras é instituída, por meio da Resolução n. 29 de Consulta da Mesa do Desembargo do Paço de 14 de julho, ao serem criadas as duas primeiras cadeiras para o ensino de línguas no sistema público escolar brasileiro.

Dessa forma, é aberto o primeiro edital público para a contratação de um professor de língua francesa e outro de LI, com o seguinte texto:

¹³ Crédito de imagem: http://3.bp.blogspot.com/_Eca1qQOqNdI/TCgZrYXvbPI/AAAAAAAAANf0/O5ViWS3Asuw/s1600/chegada+da+familia+real+1808.jpg.

E sendo outrossim tão geral, e notoriamente conhecida a necessidade, e utilidade das línguas franceza e ingleza, como aquellas que entre as linguas vivas teem o mais distinto logar, é de muito grande utilidade ao Estado, para augmento, e prosperidade da instrucção pública, que se crêe nesta capital uma cadeira de lingua franceza, e outra de ingleza.¹⁴ (BRASIL, 1809, p. 28)

Com este documento, nasce o ensino público de LE no Brasil, como evidenciado no próprio documento:

Com o estabelecimento destas tres cadeiras, e com as que há já estabelecidas, está interinamente providenciado quanto por ora basta para a educação litteraria, e instrucção publica. (BRASIL, 1809, p. 29)

Em 1824, com a promulgação da “Constituição Política do Imperio do Brazil”¹⁵ em 25 de março, em seu Título 8º, o qual trata “Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros”¹⁶, o ensino público passa a fazer parte dos direitos dos cidadãos garantidos pelo Estado. Além da instrução primária, o colégio e a universidade também ganharam espaço com esta promulgação e, conseqüentemente, a formação de professores de línguas, conforme evidenciam os artigos a seguir:

XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos. XXXIII. Collegios, e *Universidades*, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, *Bellas Letras*, e Artes (BRASIL, 1824, p. 26, Ênfase adicionada).

Para que os objetivos constitucionais fossem atingidos, surgem os primeiros colégios públicos no Brasil Império, dentre os quais se destacam o Atheneu Norte-Rio-Grandense, em Natal, em 3 de fevereiro de 1834; e, o Imperial Colégio de Pedro II, no Rio de Janeiro, em 2 de dezembro de 1837.

¹⁴ Todos os excertos de documentos antigos tiveram seus textos conservados como no original.

¹⁵ Texto como no original.

¹⁶ Texto como no original.



Figura 5: Segunda Sede do Ateneu Norte-Rio-Grandense, Natal/RN¹⁷

Em Natal (RN), Basílio Quaresma Torreão, presidente da Província Norte-Rio-Grandense e primeiro diretor geral do Atheneu, desejava reunir as disciplinas da então cadeira de Humanidades (Filosofia, Retórica, Geometria, Francês e Latim) num único local. Tais disciplinas foram as primeiras a serem lecionadas no Atheneu.

No Rio, o Colégio Pedro II, como é conhecido até hoje, preocupado em formar a elite da sociedade brasileira durante o Império, formava bacharéis em Letras, os quais saíam aptos a ingressar na universidade pública.



Figura 6: Imperial Colégio de Pedro II – Rio de Janeiro/RJ¹⁸

A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 24 de fevereiro de 1891, no entanto, não deu a devida importância à educação, bem como para o ensino de línguas. Apenas três artigos tratam desse assunto e, a meu ver, de maneira muito superficial.

¹⁷ Crédito de imagem: http://nataldeontem.blogspot.com/2008_10_01_archive.html

¹⁸ Crédito de imagem: <http://www.cp2centro.net/historia/historia/historia.asp?data=14/1/2012%2019:37:15>

Art 34 - *Compete privativamente ao Congresso Nacional: 30º) legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal bem como sobre a polícia, o ensino superior e os demais serviços que na capital forem reservados para o Governo da União (BRASIL, 1891, p. 9, Ênfase adicionada).*

Art 35 - *Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: [...] 2º) animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais; 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados (BRASIL, 1891, p. 9, Ênfase adicionada).*

Art 72 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes: [...] § 6º - *Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos (BRASIL, 1891, p. 21, Ênfase adicionada).*

No mesmo ano, acontece a Reforma Benjamin Constant, a qual dentre outras providências, cria o Conselho de Instrução Superior. A legislação da reforma de 1891 consiste, na realidade, de um estatuto para as instituições isoladas de ensino superior existentes (FRAUCHES, 2004)¹⁹, pois ainda não havia à época universidades no Brasil. Essa legislação permite a existência de estabelecimentos particulares, sob a denominação de Faculdades Livres, como concessão do Poder Público, gozando de todos os privilégios e garantias das faculdades federais.

Em 1901, a Reforma Epiácio Pessoa adentra o cenário, comandada pelo então ministro da Justiça e Negócios Interiores, órgão responsável pela educação. A participação da iniciativa privada na educação ainda é praticamente nula. O decreto prevê a existência de estabelecimentos de ensino superior ou secundário fundados pelos Estados, pelo distrito Federal ou por qualquer associação ou indivíduo, aos quais o governo poderá conceder os privilégios dos estabelecimentos federais congêneres, ou seja, a proposta permaneceu praticamente inalterada se comparada à reforma anterior. A única mudança é a tentativa de motivar ainda mais a iniciativa privada pelos assuntos educativos.

¹⁹ Texto intitulado “A livre iniciativa e a Reforma Universitária Brasileira”, apresentado no IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, nos dias 8, 9 e 10/12/2004, em Florianópolis (SC), promovido pelo Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária (Inpeau), da Universidade Federal de Santa Catarina, publicado e disponível em: <http://www.inpeau.ufsc.br/coloquio04/a8.htm>. Acesso em: 10/12/2011.

Em 1911, a Reforma Rivadávia Correia prescrevia ‘natureza prática’ em seu texto

[...] Ao estudo das línguas vivas será dada feição prática. Os exercícios de redação e os de composição versarão sobre assuntos científicos, artísticos e históricos, a as dissertações sobre temas literários. No fim do curso, deverão (os alunos) estar habilitados a falar e escrever duas línguas estrangeiras e familiarizados com a evolução literária delas [...] (CHAGAS, 1967, p. 106)²⁰.

A Reforma Carlos Maximiliano, em 1915, além de reorganizar o ensino secundário e o superior, trazia o seguinte texto sobre as línguas estrangeiras:

O estudo de línguas vivas estrangeiras será exclusivamente prático, de modo que o estudante se torne capaz de falar e ler em francês, inglês ou alemão sem vacilar nem recorrer frequentemente ao dicionário (CHAGAS, 1967, p. 106).

Apesar de as duas reformas iluminarem o ensino de línguas com caráter prático, essa praticidade nunca saiu do papel, pois o ensino das línguas vivas ainda era baseado no ensino das línguas mortas, ou seja, era baseado no estudo das regras gramaticais e na tradução de textos.

A Reforma João Luiz Alves, então ministro da Justiça e Negócios Interiores, também chamada Lei Rocha Vaz, instituída pelo Decreto nº 16.782-A, de 13/1/1925, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Embora lentamente, essa reforma traz avanços sobre a organização e o funcionamento de todos os níveis de ensino e cria o Conselho Nacional de Ensino, substituindo o Conselho Superior de Ensino. O decreto também cria a figura da universidade, instituindo na letra da lei a Universidade do Rio de Janeiro e prevê a criação de outras universidades em diferentes estados brasileiros (FRAUCHES, 2004).

²⁰ Ressalto aqui que a obra de Raimundo Valnir Cavalcante Chagas, intitulada Didática Especial de Línguas Modernas e citada ao longo desta dissertação como ‘CHAGAS, 1967’, é a segunda edição da obra de 1957. Fiz as citações com o ano da segunda edição devido à revisão da obra e, desta forma, os números das páginas citadas divergem da primeira edição. O excerto a seguir, por exemplo, na primeira edição encontra-se na página 86 e na segunda, na página 106. Assim, para dar maior confiabilidade às minhas citações, utilizei o ano da segunda edição.

Apenas com o intuito de evidenciar o aparente descaso com os assuntos referentes à educação de uma maneira geral, ressalto que foi somente durante a “Era Vargas” que se deu a criação de um ministério com a palavra *educação* cunhada em seu nome: o Ministério da Educação e Saúde Pública. Nos governos anteriores, os assuntos de Educação eram atribuídos a outros ministérios, sinalizando que a educação talvez não fosse prioridade nos governos anteriores.

Após a criação, em 1930, do Ministério de Educação e Saúde Pública, aconteceu em 1931 a reforma de Francisco de Campos com o propósito de "soerguer a educação de segundo grau do caos e do descrédito em que fora mergulhada" (Chagas, 1967, p. 109). Com essa nova lei, extingue-se a frequência livre e institui-se o regime seriado obrigatório, visando não apenas preparar o aluno para a universidade, mas proporcionar a formação integral do adolescente.

O Decreto n.º19.851, de 11 de abril de 1931, correspondente à Reforma Francisco de Campos, além de outras providências, institui o regime universitário no Brasil e cria o estatuto das universidades brasileiras, o qual também não saiu do papel imediatamente.

Em 1934, por decisão do então Governador de São Paulo, Armando de Salles Oliveira, pelo Decreto Estadual n° 6.283, de 25 de janeiro, “foi criada e organizada num contexto marcado por importantes transformações sociais, políticas e culturais” (FIALHO & FIDELES, 2008), a Universidade de São Paulo (USP). Foi na USP que foi oferecido o primeiro curso de Letras no Brasil como o reconhecemos hoje. Vale ressaltar que a USP foi a primeira universidade integral reunindo as áreas do saber num só local e criada de acordo com o estatuto de 1931.



Figura 7: Faculdade de Letras da Universidade de São Paulo - USP²¹

A esse respeito, Fiorin (2006, p. 12) afirma que

quando se pensou em fundar a Universidade de São Paulo, o que se queria era formar uma nova elite para o país, educada nos moldes dos países mais adiantados do mundo. Para isso, previu-se então que todos os professores fossem recrutados na Europa. Com a montante nazi-fascista na Alemanha e na Itália, decidiu-se que desses países seriam recrutados apenas professores de Ciências Físicas e Biológicas, enquanto os professores das Ciências Humanas viriam da França, considerada como alternativa liberal ao fascismo (FIORIN, 2006, p. 12).

Nessa perspectiva, foi fundado o primeiro curso de Letras no Brasil. Também em 1934, outro curso de Letras foi oferecido na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras *Sedes Sapientiae*. Esse curso foi autorizado pelo Governo Federal em 1934, mas reconhecido apenas em 1937. Mais tarde, em 1946, essa instituição se tornaria parte da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Fundindo-se com o curso de Letras PUC/São Bento num só programa em 1969²².

Na Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937, a educação e a cultura foram agraciadas com uma seção inteira, a qual tratava principalmente da educação básica e profissionalizante, sem fazer menção aos cursos de nível superior.

Segundo Chagas (1967), apesar de

o preparo para o ensino superior não se ter incluído como finalidade principal da escola secundária, na reforma Francisco de Campos, o certo é

²¹ Crédito de imagem: http://www.imagens.usp.br/wp-content/uploads/20101020_31.jpg

²² Essa fusão foi vivida pelo Professor Almeida Filho, orientador desta dissertação, após ter ingressado no curso de Letras da Faculdade São Bento, em 1968.

que essa função para assim dizer emergente acabou por constituir o traço dominante na prática do sistema (CHAGAS, 1967, p. 114).

Tal fato, trouxe um grande desprestígio aos cursos técnicos e, concomitantemente, se valorizava os estudos acadêmicos, “num contexto em que a escola funcionava sobretudo como dispositivo de qualificação e promoção social” (CHAGAS, 1967, p. 114).

Em 1942, ocorre a Reforma Capanema, e segundo as palavras de seu executor, com o objetivo

de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas e, bem assim, de neles acentuar e elevar uma consciência patriótica e a consciência humanística (CHAGAS, 1967, p. 115).

Em relação às línguas estrangeiras, foi valorizado o ensino de línguas clássicas e modernas, em especial o inglês, que foi agraciado com quatro anos de estudo no ‘ginásio’ e dois anos no ‘colégio’.

Além da importância deixada pela estruturação do currículo, outro ponto importante dessa reforma foi a indicação do “método direto” pelas instruções públicas. Segundo Chagas (1967), apesar de ter como base um ensino prático, todas as instruções para implementá-lo o conduziam ao “método científico”, defendido pela professora Maria Junqueira Schmidt, “num livro valioso que reputamos de leitura indispensável para quantos pretendam aperfeiçoar os conhecimentos de didática das línguas” (CHAGAS, 1967, p. 117).

Com a promulgação da Constituição de 1946, em 18 de fevereiro daquele ano, um capítulo inteiro foi atribuído à Educação e Cultura, estimulando o desenvolvimento dos cursos de nível superior e promovendo a pesquisa no país. O seu texto dizia:

Art 174 - O amparo à cultura é dever do Estado.

Parágrafo único - A lei promoverá a criação de institutos de pesquisas, de preferência junto aos estabelecimentos de ensino superior (BRASIL, 1946, p. 49).

A Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961 - a primeira LDB - insere nas licenciaturas duplas, o “currículo mínimo”, que autoriza apenas uma língua estrangeira e respectiva literatura, atrelando, desta forma, a formação do professor de LE à formação de professores de língua portuguesa e, assim, criando o modelo que persiste até hoje em muitas IES e conhecidos como o das “licenciaturas duplas”. A partir daqui, a língua vernácula foi a única permitida para as “licenciaturas únicas”.

Segundo Frauches (2004, p. 3), “pela primeira vez, na história do país, uma lei disciplina a organização e o funcionamento do ensino, em todos os níveis”. A liberdade de ensino é a marca mais forte da primeira LDB, assegurando igualdade entre estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados. As expressões "universidade livre" ou "faculdade livre" também são deixadas de lado para designar as instituições privadas de ensino superior e, com isso, a iniciativa privada avança significativamente na educação superior, a partir daí (FRAUCHES, 2004).

A Constituição de 1967 conservou o texto sobre educação superior praticamente sem alterações, se comparado à de 1946. A única mudança foi a inclusão dos termos “científico e tecnológico” atrelado à “pesquisa”.

É somente a partir da promulgação da Constituição de 1988 que começa a preocupação do governo concernente a uma educação de qualidade. A referida constituição prevê em seu artigo 214, a criação do Plano Nacional de Educação (PNE) ²³ “de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis” (BRASIL, 1996, p. 119). Conforme atesta o próprio MEC, em seu site: <http://portal.mec.gov.br>, o PNE defende, ao longo de suas páginas, a

Universalização e ampliação do acesso e atendimento em todos os níveis educacionais [...], bem como o incentivo à formação inicial e continuada de professores e profissionais da educação em geral, avaliação e

²³ O download do documento do PNE em formato PDF, pode ser executado e está disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107. Acesso em: 26/10/2011.

acompanhamento periódico e individualizado de todos os envolvidos na educação do país — estudantes, professores, profissionais, gestores e demais profissionais —, estímulo e expansão do estágio ²⁴.

Além da constituição de 1988, outras medidas foram tomadas com o propósito de tentar, mais uma vez, buscar uma melhor qualidade de ensino. Tais medidas são, a meu ver, a LDB de 1996²⁵ e os Parâmetros Curriculares Nacionais²⁶ (PCN).

A LDB atual reza, em seu artigo 43, que a Educação Superior tem por finalidade, dentre outras coisas, estimular o pensamento científico e reflexivo, formar diplomados aptos para a inserção no mercado de trabalho, incentivar o trabalho científico e de pesquisa para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e promover a difusão de conhecimento, por meio do ensino, de publicações e/ou outras formas de comunicação.

Os PCNs, entretanto, atestam que os professores continuam despreparados para atuar em nossas salas de aula, fazendo-se necessário um desvio de curso, com o objetivo de aportarmos em terras mais firmes. Para tal intento, segundo os PCNs,

É preciso, assim, que se invista na formação continuada de professores que já estão na prática da sala de aula, como também daqueles que estão em formação, de modo que possam compreender estes parâmetros para traduzi-los nas práticas de ensinar e aprender. Isso exige essencialmente o envolvimento do professor na reflexão sobre a sua prática em sala de aula (BRASIL, 1998, p. 109).

O texto ainda aponta falhas no processo de formação de professores, ressaltando a necessidade de mudanças nos cursos de formação desses profissionais.

Sabe-se que o processo é muito mais demorado e complexo, pois a pesquisa indica que, embora os professores frequentemente compreendam princípios teóricos, ao retornarem para a sala de aula, costumam interpretar as inovações em termos de crenças e práticas anteriores. Desse modo, acredita-se, atualmente, que além de se expor o professor aos princípios subjacentes a parâmetros, faz-se necessário seu envolvimento em

²⁴ Portal MEC – Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article &id= 16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107). Acesso em: 26/10/2011.

²⁵ Lei 9394/96, promulgada em 20/12/1996.

²⁶ Neste estudo, quando faço referência aos PCNs, me refiro exclusivamente aos de língua estrangeira.

um processo de reflexão sobre o seu trabalho em sala de aula. Essa reflexão é entendida como o modo mais eficiente para que as práticas em sala de aula sejam questionadas e alteradas, gerando um desenvolvimento contínuo da prática de ensinar Língua Estrangeira, e, conseqüentemente, da própria proposta curricular inovadora (BRASIL, 1998, p. 109).

Conforme afirmamos anteriormente, com o Parecer CNE/CES²⁷ 0492/2001 as IES ganharam mais autonomia quanto à escolha do currículo dos cursos de Letras. Mas o reflexo do parecer na qualidade da formação de professores não foi satisfatório. Muitas IES ainda não oferecem cursos de qualidade compatível com a realidade social de nosso país, assunto que será abordado na próxima seção.

1.3.2. O efeito retroativo das políticas públicas na formação de professores de línguas²⁸

Nesta seção, tratarei de dois métodos de avaliação aplicados pelo MEC com o intuito de medir a qualidade dos cursos de formação de professores de línguas: o Exame Nacional de Desempenho Estudantil – ENADE, que avalia a qualidade dos cursos pelo desempenho dos discentes; e as visitas das comissões da SESu, responsáveis pela autorização de funcionamento dos referidos cursos.

Esses instrumentos avaliativos, de acordo com o sítio eletrônico do INEP, são

Os instrumentos que subsidiam a produção de indicadores de qualidade e os processos de avaliação de cursos desenvolvidos pelo INEP são o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e as avaliações in loco realizadas pelas comissões de especialistas²⁹.

Ainda de acordo com o disposto no mesmo sítio eletrônico,

²⁷ Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 15/10/2007.

²⁸ Uma versão preliminar desse estudo foi apresentada como comunicação individual no III ENPLE – Encontro Nacional sobre Políticas de Línguas e Ensino, realizado na Universidade de Brasília – UnB, de 18 a 20 de Novembro de 2009.

²⁹ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-condicoesdeensino>>. Acesso em 15/02/2012.

Participam do ENADE alunos ingressantes e concluintes dos cursos avaliados, que fazem uma prova de formação geral e formação específica. As avaliações feitas pelas comissões de avaliadores designadas pelo INEP caracterizam-se pela visita in loco aos cursos e instituições públicas e privadas e se destinam a verificar as condições de ensino, em especial aquelas relativas ao perfil do corpo docente, as instalações físicas e a organização didático-pedagógica.

Diante do que foi exposto acima, primeiramente, passo a esclarecer alguns conceitos de forma sucinta, com o intuito de situar o leitor; depois, apresento suas implicações para o processo observado.

1.3.2.1. O efeito retroativo

O efeito retroativo (*washback* ou *backwash effect*) pode ser entendido como a influência que uma avaliação exerce no processo de ensino e aprendizagem e pode ser, segundo Lanzoni (2004, p. 94), “positivo (benéfico) ou negativo (maléfico)”.

Ainda segundo o autor, as avaliações podem influenciar as atitudes, o comportamento e a motivação de professores e alunos (LANZONI, 2004, p. 94), ou seja, pode influenciar o modo de agir dos sujeitos envolvidos nesse processo, comprometendo, assim, todo o processo de ensino e/ou aprendizagem.

Embora o conceito básico de efeito retroativo esteja relacionado com o efeito de testes e outros mecanismos de avaliação sobre o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, aos propósitos educacionais, seu conceito pode influenciar outros segmentos sociais, nos quais a avaliação esteja relacionada, como o exame prático para adquirir a Carteira Nacional de Habilitação (CNH) ou a entrevista de emprego, por exemplo.

É possível que existam outras forças, extrínsecas ao processo de avaliação, “as quais podem impedir que o efeito retroativo ocorra, ou podem afetar a natureza do mesmo” (LANZONI, 2004, p. 96). E como os indivíduos envolvidos são pessoas, esse efeito retroativo

pode variar de um para outro indivíduo. Desse modo, podemos dizer que, num mesmo processo, podem ocorrer pontos positivos e pontos negativos concomitantemente.

Messick (1996) define *washback* como

a extensão até a qual a introdução e uso de testes (*e/ou avaliações*), influenciam professores de línguas e aprendizes (*e outros, envolvidos no processo ou contexto específicos*) a fazer coisas que normalmente não fariam e que possa promover ou inibir o aprendizado de uma língua (*e/ou o status de um curso de formação*) (MESSICK, 1996, p. 241, Ênfase adicionada)^{30 e 31}.

Para o propósito da pesquisa relatada nesta dissertação, tomarei como pressuposto que há retroação também no caso de políticas. O efeito retroativo das políticas públicas que regulam o ensino superior, direta e/ou indiretamente, pode gerar mazelas no processo de formação inicial de professores, ao mesmo tempo em que, por outro lado, gere benefícios, ou seja, enquanto em algumas IES a qualidade do ensino permanece deprimida, em algumas delas atinge-se patamares cada vez mais expressivos e alentadores. Vejamos dois instrumentos de avaliação de cursos universitários de formação: O Exame Nacional de Cursos (originalmente chamado de “provão”) e as Avaliações de Comissões de Especialistas da Secretaria de Educação Superior do MEC.

1.3.2.2. O ENADE³²

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, ENADE, é um instrumento avaliativo utilizado para aferir o rendimento dos alunos ingressantes e concluintes dos cursos de graduação, no que se refere aos conteúdos programáticos dos cursos nos quais se

³⁰ Tradução e grifos meus.

³¹ No original: [...] *the extent to which the introduction and use of a test influences language teachers and learners to do things they would not otherwise do that promote or inhibit language learning* (p. 241).

³² Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Informações adicionais sobre o ENADE pode ser encontradas no sítio do MEC: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=313&id=181&option=com_content&view=article ou no sítio do INEP: <http://portal.inep.gov.br/enade>.

encontram matriculados, bem como às habilidades e competências para a atualização profissional permanente e aos conhecimentos sobre a realidade brasileira, mundial e sobre outras áreas do conhecimento³³. O exame é de caráter obrigatório para os alunos selecionados e condição indispensável para emissão do histórico escolar. A primeira aplicação ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima com que cada área do conhecimento é avaliada é trienal.

Antes disso, havia o Provão. Esse exame é uma avaliação realizada pelos formandos dos cursos de graduação da Educação Superior. O exame foi aplicado pela primeira vez em 1996 para os cursos das áreas de Administração, Direito e Engenharia Civil. Em 2002 foram avaliadas 24 áreas, abrangendo cerca de 90% de todos os concluintes de Educação Superior no País. O objetivo do ENADE é traçar um diagnóstico dos cursos avaliados e servir como instrumento para a melhoria do ensino oferecido. Ele também tem um papel fundamental na prestação de informações à sociedade.

1.3.2.3. As comissões de especialistas da SESu³⁴

A Secretaria de Educação Superior (Sesu) é a unidade do Ministério da Educação responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior. A manutenção, supervisão e desenvolvimento das instituições públicas federais de ensino superior (Ifes) e a supervisão das instituições privadas de educação superior, de acordo com a LDB, também são de responsabilidade da SESu, executadas pelas suas comissões de especialistas.

O trabalho dessas comissões de especialistas é, sem sombra de dúvidas, muito importante para o processo de melhoria da qualidade da educação em nosso país. As visitas de

³³ Portaria Inep nº 222 de 26 de julho de 2011, Publicada no Diário Oficial de 27 de julho de 2011, Seção 1, págs. 18 e 19, sobre as normas para a aplicação do exame nos cursos de Letras.

³⁴ Para maiores informações sobre as comissões da SESu, utilize o sítio do MEC: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=287&Itemid=354.

tais comissões, entretanto, são feitas por meio de agendamento, normalmente com mais de trinta dias de antecedência. Isso faz com que as IES tenham tempo para “maquiar” as reais condições de oferta de seus cursos. Alguns pontos que podem ser “maquiados” apenas para o período de tais visitas, por exemplo, é a contratação de mestres e doutores e a exibição de bibliotecas exemplares.

Sobre o processo de avaliação dos cursos, dispõe o Art. 46 da LDB que diz

Art. 46. A autorização e o reconhecimento dos cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, *após processo regular de avaliação* (BRASIL, 1996, p. 18, Ênfase adicionada)

A avaliação não deve ser punitiva mas, sim, um instrumento constante para diagnosticar a qualidade visando à melhoria do sistema educacional brasileiro. A diminuição da qualidade pode contribuir, no entanto, para a suspensão do credenciamento das IES.

1.3.2.4. Implicações para a formação de professores de línguas

O processo de avaliação descrito acima, entretanto, é um tanto moroso, e facilita a transgressão de regras, como é o caso das bibliotecas. Paiva (2005) evidencia este problema ao afirmar que

as bibliotecas continuam sendo o calcanhar de Aquiles dos cursos. *Os acervos são, quase sempre, insuficientes tanto em títulos quanto em número de exemplares* (na proporção de um exemplar para cada 10 alunos matriculados) *e o número de assinaturas de periódicos, freqüentemente, não atende a proposta pedagógica do curso* (PAIVA, 2005, p. 358, Ênfase adicionada).

Vale ainda ressaltar a existência das ‘bibliotecas itinerantes’, as quais percorrem diversas IES com o intuito de garantir seu credenciamento, burlando o sistema de avaliação do MEC.

Fazendo uso da ‘autonomia’, proporcionada pelo Parecer 0492/2001, as IES optaram pela contratação de mão-de-obra mais barata, diminuindo o número de mestres e doutores em seus quadros docentes (DEMO, 2004) após as visitas de especialistas, fazendo cair, desse modo, a qualidade desses cursos a patamares cada vez mais comprometedores; e, contrariando algumas das finalidades da educação superior, dispostas no artigo 43 da LDB, dos quais destaco os incisos I e II:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; (BRASIL, 1996, p. 17, Ênfase adicionada).

Com a ‘liberdade’ proporcionada pelo Parecer CNE/CES 492/2001, muitas IES não oferecem aos seus alunos – professores em formação inicial – um modelo de formação condizente com a real necessidade das salas de aula de nosso país.

Paiva (2004) também corrobora essa idéia quando afirma que

Durante o período em que estive na presidência da Comissão de Especialistas de Ensino de Letras, [...] fiz várias visitas a instituições particulares e examinei inúmeros processos, o que me habilita a dizer que a situação da formação do professor em nossa área é muito precária, [...]. Os projetos pedagógicos são ainda muito tradicionais e a maioria apresenta ementas e bibliografias defasadas (PAIVA, 2004, p. 193, ênfase adicionada).

Saliento que algumas IES promovem ‘cursos preparatórios’ para o ENADE, os quais acontecem concomitantes às aulas presenciais e, via de regra, substituem as aulas de LI, Prática de Ensino de Língua Estrangeira ou ainda Pesquisa e Prática Pedagógica, prejudicando assim o bom andamento dos cursos de formação e levando os cursos de formação a patamares cada vez mais distantes da realidade social brasileira.

Assim, faz-se necessário que sejam tomadas providências no sentido de se intensificar o processo de fiscalização das IES, com o firme propósito de melhorar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, a qualidade de nossos professores.

Neste contexto, ratifico as palavras de Paiva (2005, p. 359) quando avalia que “é preferível termos alguns cursos fechados a continuarmos formando professores mal preparados”.

1.4. Crenças e expectativas

Os estudos sobre crenças³⁵ relacionados ao ensino e aprendizagem de línguas no Brasil já transcorrem quase duas décadas. A pesquisa pioneira de Ana Maria Ferreira Barcelos³⁶ data de 1995. Segundo Silva (2010), os primeiros trabalhos sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas foram apresentados no “Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada” de 1998, devido ao destaque que esse conceito alcançou no cenário brasileiro (BARCELOS, 2004), contribuindo fortemente para o crescimento do acervo teórico da Linguística Aplicada.

Pesquisas sobre ensino e aprendizagem têm demonstrado que as “crenças” (e acrescento as expectativas delas decorrentes) exercem um papel significativo nos processos de ensino e de aquisição de um novo idioma e, assim, despertam o interesse de muitos estudiosos da área de AELin, filiada à LA no mundo todo (SILVA, 2010, 2005; ALVAREZ, 2007; VELOSO, 2007; KUDIESS, 2005; BARCELOS, 2003; VIEIRA-ABRAHÃO, 2002; SCHULZ, 1996; PAJARES, 1992).

³⁵ SILVA (2010, p. 28-32) apresenta uma tabela contendo os vários termos e definições utilizados por pesquisadores brasileiros referentes ao construto “crenças”.

³⁶ Pesquisa intitulada “A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras” (BARCELOS, 1995), Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Considero os termos ‘crenças’ e ‘expectativas’ como complementares por entendê-los, a partir de minhas observações, como partes de um construto intrinsecamente relacionadas, (inter) dependentes, e indissociáveis. É o caso, por exemplo, da vontade de se adquirir uma LE, que pode estar ligada à crença de que essa aquisição abra ao indivíduo o mercado de trabalho ou conduza-o à ascensão social. Outro exemplo é a estagnação de professores no que concerne à formação contínua, que pode estar associada à crença de que atingiram o ápice de sua carreira profissional, pelo simples fato de se encontrarem concursados ou por estarem perto da aposentadoria.

No primeiro caso, todos nós sabemos que a simples aquisição de uma LE – ou mais de uma – não eleva necessariamente a qualidade de vida dos indivíduos, nem tampouco abre automaticamente as portas do mercado de trabalho. É necessário que mais condições sejam satisfeitas para se atingir tal intento, como a formação específica para a sua área de atuação, por exemplo.

No segundo, percebo nesses profissionais estagnados um nível muito grande de desmotivação, causado por inúmeros possíveis fatores, dos quais se destacam a má remuneração ou as precárias condições de trabalho às quais muitos professores são submetidos no seu dia-a-dia em todo o país.

A esse respeito, Wallace assevera que a competência profissional nunca é plenamente alcançada nos primeiros anos de trabalho e deve ser buscada ao longo da vida profissional. Ainda segundo Wallace, “sob essa perspectiva, a certificação profissional não é o ponto terminal e, sim, o ponto de partida” (WALLACE, 1991, p. 58 *apud* PEREIRA, 2005, p. 20).

Ribas (2007) afirma que

a relação entre as crenças e expectativas pode ser explicada se recorrermos à visão de Scheibe (1970:26) que define expectativas como “*crenças sobre ocorrências futuras*”, aparecendo como uma sub-classe das crenças que “*se referem ao futuro e guiam o comportamento declarado*”. *As expectativas exercem influência nas escolhas que o indivíduo faz, nas chances com as*

quais se arrisca e nas hipóteses que adota (SCHEIBE, 1970) (RIBAS, 2007, p. 112, Ênfase adicionada).

Essa visão já foi também por mim aventada, quando defini expectativa como sendo “um tipo de crença que se refere a um acontecimento ou fato que pode vir a concretizar-se, ou não, no futuro” (PAVAN, 2008, p. 8). Tais asserções deixam evidente que há uma relação entre expectativas e crenças.

Expectativa, originária e derivante do latim medieval *ex(s)pectatio* (espera, antecipação): *ex*, usado apenas com verbos que indicam movimento, usado aqui como intensificativo + *spectare*, olhar³⁷. Em português, expectativa se refere a uma espera ligada a uma promessa ou probabilidade, algo que possa ser buscado ativamente. Dessa forma, expectativa refere-se a uma parte do construto dinâmico de crenças, que se movimenta e se projeta de forma antecipada, prévia.

Assim, reconsiderando a posição expressa em Pavan (2008), tomo o construto ‘expectativa’ como sendo

um estado emocional que projeta o interesse, desejo e/ou motivação do indivíduo e o faz agir em prol de um acontecimento ou fato que pode vir a concretizar-se no futuro.

Conforme asseverei anteriormente, crenças e expectativas são partes de construtos (inter) agentes, (inter) dependentes e indissociáveis. White (1999, p. 443-444) também acredita que exista uma relação intrínseca entre as expectativas e as crenças. No entanto, segundo ela, as “expectativas, que são desenvolvidas antes da experiência num processo, contexto ou papel particular, são também moldadas pelas crenças³⁸ e ³⁹”. A autora postula ainda que expectativas podem gerar novas crenças.

³⁷ <http://origemdapalavra.com.br/palavras/expectativa/>. Acesso em 02/10/2011.

³⁸ No original: *Expectations, which are developed prior to experience with a particular process, context or role, are also shaped by beliefs.* (WHITE, 1999, p. 443).

³⁹ Todas as traduções são de minha autoria.

Barcelos (2000, p. 74) afirma que a aprendizagem é potencializada quando alunos e professores percebem exatamente as expectativas e intenções do outro⁴⁰. Desta forma, quanto maior a convergência de idéias e interesses entre alunos e professores, melhor será a aprendizagem. Na verdade, tanto no ensino quanto na aprendizagem, a compatibilidade de expectativas entre professores e aprendizes fortalece as chances de aprendizagem ou aquisição de uma nova LE.

White (1999, p.443-444) postula que as expectativas podem influenciar a maneira pela qual o indivíduo reage, responde e experimenta um novo ambiente⁴¹. Entretanto, quando as crenças e as expectativas de professores não são compatíveis com as crenças e expectativas dos alunos, pode advir daí um choque de expectativas, reduzindo a probabilidade de sucesso nos resultados da aprendizagem, podendo levar o aluno à desmotivação, interrupção do curso ou até mesmo à desistência da aprendizagem da língua-alvo (RILEY, 2009; SCHULZ, 1996).

Dessa forma, o estudo das expectativas se torna tão relevante quanto o estudo das crenças, principalmente devido à relação de (inter) dependência existente entre essas duas partes do construto que estou considerando. É claro que poderíamos expandir o escopo do construto até o nível de competência plena e, nesse caso, a complexidade aumentaria.

A relevância para o estudo e consideração das expectativas também é evidenciada por Breen (1985) ao afirmar que

nenhuma instituição ou relacionamento humano pode ser adequadamente entendido, a menos que consideremos as suas *expectativas, valores e crenças* (BREEN, 1985, p. 136 *apud* BARCELOS, 2006, Ênfase adicionada).

Assim, entendendo que as expectativas podem, assim como as crenças, influenciar (positiva ou negativamente) o processo de ensino e aprendizagem da LE, bem como a

⁴⁰ No original: “*student learning is enhanced when students accurately perceive teachers’ expectations and intentions,*” (p. 40) and I would add, when teachers accurately perceive students’ expectations as well (BARCELOS, 2000, p. 74).

⁴¹ No original: *Such expectations may influence how individuals react, respond and experience a new environment* (WHITE, 1999, p. 443, 444).

formação inicial de professores de LE, utilizarei no decorrer deste estudo o termo composto ‘crenças e expectativas’.

Há muito se concebe que aprendizes trazem consigo para dentro da sala de aula de LE um complexo de variáveis baseado em atitudes, experiências e expectativas (RILEY, 2009; SILVA, 2005; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004). Um subitem dessas variáveis forma as crenças que eles possuem a respeito da tarefa de aprender línguas⁴² (RILEY, 2009, p. 102).

Horwitz (1988, p. 291 apud RILEY, 2009, p. 103) sugere que devido ao fato de professores serem vistos pelos alunos como ‘especialistas’, seus pontos de vista “podem causar grande influência nas crenças desses alunos”⁴³, principalmente se a parte afetiva do relacionamento ‘professor-aluno’ for positiva. Nesses casos, o professor pode despertar no aluno um sentimento de admiração e sua opinião pode também causar grande impacto nas crenças de seus alunos, podendo até levá-las à resignificação (transformação das crenças).

Segundo White (1999, p. 443), as crenças ajudam os indivíduos a definir e entender o mundo e a si mesmo, tendo assim uma função adaptativa. A autora ainda postula que as crenças desempenham um papel crítico na definição do comportamento⁴⁴.

Deste modo, grande parte das crenças é formada pela maneira como o indivíduo enxerga as práticas pedagógicas às quais foi submetido (SILVA, 2006) desde as séries iniciais do Ensino Fundamental até seu ingresso em um curso de formação de professores e também durante sua graduação (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002). Isso fica mais evidente pelo fato de professores que foram submetidos às mesmas teorias, possuírem práticas pedagógicas diferentes para o mesmo contexto (FINARDI e GIL, 2005).

⁴² No original: *It has long been accepted that learners bring with them into the language learning classroom a complex set of variables based on attitudes, experiences, and expectations. A subset of these variables forms the beliefs which learners possess about the nature of the language-learning task* (RILEY, 2009, p. 102).

⁴³ No original: *Horwitz (1988) suggests that because language teachers are often viewed as ‘experts’ by their students, their views “could have a strong influence on the students’ own beliefs”* (p. 291) (RILEY, 2009, p. 103).

⁴⁴ No original: *[...] beliefs help individuals to define and understand the world and themselves, and as such have an adaptive function; beliefs [...] play a critical role in defining behaviour.*

A maneira como o indivíduo vê a si mesmo e ao seu papel na sociedade em que vive também pode ser influenciada pelas crenças e/ou gerar novas crenças. Alunos que não se sentem confiantes com sua proficiência lingüística, por exemplo, tendem a desenvolver a crença de que ‘para ser um bom professor de LE, o professor tem de dominar a língua’. Tal afirmação, explica Barcelos *et alli* (2004), se concretiza na insegurança de atuar em sala de aula e não ser capaz de responder as perguntas dos alunos.

Conforme Silva e Rocha (2007, p. 1022) relatam em seu estudo, corroborando as palavras de Barcelos (2006), “as crenças são complexas, dinâmicas, paradoxais, contraditórias; estão relacionadas intimamente ao nosso eu, ou seja, à nossa própria identidade”. Assim, a maneira como o indivíduo vê a si mesmo e ao mundo pode interferir na formação dessas crenças, e, conseqüentemente, refletir na construção de suas práticas pedagógicas (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; FINARDI e GIL, 2005) e podem influenciar o seu comportamento (BARCELOS, 2006).

Do mesmo modo como influenciam e modificam as ações dos indivíduos, “as crenças podem ser modificadas, mesmo que em pequenas proporções, através da reflexão e/ou após a aquisição de determinada experiência, ou ainda, após a exposição a tal experiência” (PAVAN, 2007, p. 27). Assim, podemos afirmar que uma crença pode ser modificada por outra crença, novas experiências e, principalmente, boa teoria (teoria relevante) acompanhada de reflexão, preferencialmente.

Tal fato também é evidenciado por diversos autores e estudos. Dewey (1933), por exemplo, deixa claro que as crenças são suscetíveis a mudanças ao afirmar que

[crenças] cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, *mas que podem ser questionados no futuro* (DEWEY, 1933, p. 6, apud BARCELOS, 2004, p. 129, Ênfase adicionada).

Barcelos (2006) deixa este fato ainda mais evidente ao definir crenças como

uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, *co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação* (BARCELOS, 2006, p. 18, Ênfase adicionada).

Veloso (2007) também subscreve essa visão ao afirmar que

as crenças têm origens em outras experiências de ensino e aprendizagem que não somente a atual, e que elas são passíveis de pequenas alterações, *após serem ‘interpretadas’ e ‘(re)significadas’*. (VELOSO, 2007, p. 105, Ênfase adicionada).

O estudo de Kern (1995) também atesta essa “mudança” ou “resignificação” das crenças. Após ter investigado e comparado as crenças de alunos e professores de francês nos Estados Unidos e a estabilidade das crenças dos alunos, concluiu, após quinze semanas de investigação, que as crenças dos alunos sofreram alterações e estavam mais próximas das crenças de seus professores.

O estudo longitudinal de White (1999), também evidencia a mudança das expectativas e das crenças de alunos de um curso de LE, ministrado a distância em contexto universitário por um prazo de mais de 15 meses. Os resultados mostraram que, à medida que o curso foi avançando, mudanças claras nas crenças e nas expectativas dos aprendizes ficaram evidentes⁴⁵ (WHITE, 1999, p. 448).

Assim, diante das evidências acima mencionadas e acreditando que as crenças podem ser modificadas, pelos meios acima elencados; e, acreditando ainda que as crenças podem ser modificadas ou geradas pelas crenças e opiniões de outros sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, adoto para este estudo a definição de Silva (2005), que afirma que

[crenças são] idéias ou conjunto de idéias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, idéias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas idéias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constróem neles mediante as

⁴⁵ No original: [...] clear shifts were evident in learner expectations and beliefs (WHITE, 1999, p. 448).

suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo (Silva, 2005, p. 77).

Adoto esse conceito, dentre tantos outros, pelo fato de o autor considerar as crenças de terceiros, que podem, também a meu ver, influenciar o processo de ensino e aprendizagem de línguas. É o caso, por exemplo, de pais que tiveram suas expectativas de aprendizagem de línguas frustradas durante um determinado processo, e levam os filhos a acreditar que não é possível aprender LE naqueles contextos, como na escola pública, ou mesmo na faculdade de Letras, por exemplo.

A explicitação das crenças é importante no sentido de que podem vir a ser modificadas (BARCELOS, 2007) com o decorrer do tempo e com a aquisição da experiência por meio da prática reflexiva e teoria fundamentada (com T maiúsculo) (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 116). As crenças são de suma importância para o processo reflexivo (BARCELOS, 2006), pois podem delinear o entendimento da razão pela qual os professores ensinam do modo como ensinam (BARCELOS *et alli*, 2004; ALMEIDA FILHO, 1993); o que sabem e como se organizam suas experiências (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004), de modo que consigam explicar sua prática de maneira razoável (FREITAS, 2002).

Desse modo, o professor deve dedicar algum tempo, preferencialmente no início do curso, para identificar, explicitar e apresentar argumentos teoricamente embasados que possam conduzir seu aluno à explicitação, reflexão e eventual resignificação de suas crenças, por meio do processo sistemático de reflexão, ou seja, ensino reflexivo e aprendizagem reflexiva.

Na próxima seção, descrevo os procedimentos metodológicos utilizados durante a pesquisa.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar uma situação específica para compará-la a outras situações. (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 42)

Este capítulo tem a finalidade de descrever os procedimentos metodológicos utilizados durante a pesquisa e que auxiliaram na obtenção dos dados que compõem o corpus desta pesquisa.

2.1. Natureza da pesquisa

Esta pesquisa teve início com um estudo piloto⁴⁶, que buscou identificar as crenças e expectativas de alunos-professores ingressantes e formandos de um curso de Letras de uma faculdade particular do interior paulista. Durante a coleta de registros, notei que, de um lado, os ingressantes estavam muito motivados; e, em contrapartida, os formandos, após seis semestres, estavam visivelmente desmotivados.

Iniciei a investigação relatada nesta dissertação com o objetivo de desvendar os motivos que levam o aluno-professor à (des) motivação e ao (des) interesse pela profissão. Conforme argumentei no Capítulo 1, as crenças e as expectativas exercem um papel significativo sobre a (des) motivação, trazendo consequências diretas e indiretas para a formação de professores de línguas.

Atualmente, na investigação de crenças e expectativas, a abordagem contextual (BARCELOS, 2001) tem sido largamente utilizada. As pesquisas nesse tipo de abordagem se

⁴⁶ PAVAN, C. A. G. *Crenças e expectativas sobre o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa de alunos ingressantes e formandos de um curso de Letras de uma faculdade particular do interior paulista*. 2007. Monografia (Licenciatura em Letras Português/Inglês) – Instituto Superior de Educação de Barretos, ISEB, Barretos, 2007.

enquadram dentro da pesquisa qualitativa e, segundo Vieira-Abrahão, compartilham as seguintes características:

a) são naturalistas, ou seja, realizadas dentro de contextos naturais; b) são descritivas, ou melhor, os dados tomam a forma de palavras ou figuras e não de números; c) são processuais, não se preocupando com resultados ou produtos; d) são indutivas, ou seja, os dados são analisados indutivamente, sem buscar evidências que comprovem ou não hipóteses previamente estabelecidas; e) buscam significados, ou melhor, são voltadas para a maneira como os participantes envolvidos constroem significados de suas ações e de suas vidas (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 220).

Barcelos (2001) esclarece que nesse tipo de abordagem as crenças são observadas por meio da investigação e análise direta do contexto no qual estão inseridos seus participantes, ou seja, dentro de seu contexto natural.

Nesse contexto, para a realização do estudo relatado nesta dissertação, que consiste em uma investigação sobre a formação de professores de LE num Curso de Letras de uma faculdade particular do interior paulista em três etapas distintas do curso, optei pela realização de uma pesquisa qualitativa de caráter interpretativista e de base etnográfica com pesquisador participante, conforme descrito por Lüdke e André (1986) e Sandín Esteban (2010). A coleta dos registros foi realizada dentro de uma perspectiva êmica, a qual privilegia e dá voz aos participantes, ou seja, procurei observar o contexto pelo olhar dos participantes.

Utilizo o termo “pesquisador participante” por entender que a simples presença do pesquisador no contexto estudado pode modificar, em todo ou em parte, as ações, falas e atitudes dos atores envolvidos em tal contexto.

A escolha deste tipo de pesquisa justifica-se pelo fato de que, segundo Pajares (1992, p. 314), “as crenças (e acrescento: as expectativas) não podem ser observadas ou medidas diretamente, mas devem ser inferidas a partir do que as pessoas dizem, pretendem e fazem”. Assim, a pesquisa qualitativa de base etnográfica representou ser o melhor caminho para alcançar meus objetivos neste estudo.

2.2. O contexto

O presente estudo teve seus registros coletados num curso de Licenciatura em Letras com habilitação dupla, Língua Portuguesa (LM) e Língua Inglesa (LI). A coleta longitudinal dos registros ocorreu em três anos, sendo 2007 o primeiro ano, 2008 o segundo ano, e 2009 o terceiro ano.

O referido curso é realizado em três anos, no período noturno, com carga horária total prevista de 2.400 horas/aula (h/a) presenciais, e 400 h/a de estágio supervisionado divididas nos três últimos semestres do curso com carga horária de 100 h/a, 150 h/a e 150 h/a, respectivamente; e 200 h/a de atividades acadêmico-científico-culturais. Deste total, 400 h/a são destinadas a LI, sendo que no primeiro e último semestres a carga horária é de 40 h/a e nos demais, 80 h/a. Por se tratar de habilitação dupla, as horas de estágio supervisionado são divididas em duas partes iguais, totalizando 200 h/a para a LI; sendo que 125 h/a são destinadas à observação e 75 h/a à regência.

Como recursos didático-tecnológicos, os alunos e professores tiveram acesso à televisão, vídeo cassete, e computador, disponíveis em todas as salas, um retro-projetor, o qual deve ser solicitado com antecedência, e um laboratório de informática, composto de dezesseis computadores e um quadro branco. A referida IES não possui laboratório de línguas, ficando o uso de recursos de áudio limitados ao rádio-gravador na sala de aula.

O livro didático (LD) adotado a partir de 2007, período que marca o início do estudo relatado nesta dissertação, é da série “*Interchange – Third Edition*”, que visa desenvolver, também, as habilidades da fala (*speaking*) e da escuta (*listening*) para compreensão.

A seguir, descrevo os participantes da pesquisa.

2.3. Os participantes da pesquisa

Para a pesquisa aqui relatada, apesar de observar o contexto e considerar como importante a opinião de todos os atores sociais ali presentes, escolhi alguns alunos para tornarem-se alunos “participantes diretos” do estudo, visto que além de responderem ao questionário, aplicado a todos os alunos, também foram entrevistados e participaram de conversas informais com o pesquisador.

A estratégia para a escolha dos participantes diretos foi uma seleção feita por mim de forma que todas as características presentes na sala de aula estivessem representadas na pesquisa. Alguns critérios para esta seleção foram: alunos de diferentes faixas etárias, alunos com e sem conhecimento prévio da LI, alunos com e sem interesse pela LI, e alunos com facilidade e com dificuldade para o desenvolvimento da habilidade da fala.

Os nomes utilizados no decorrer da próxima seção são fictícios e foram por mim escolhidos aleatoriamente, com o objetivo único de preservar a identidade dos participantes, conforme prevêem os princípios éticos de pesquisa.

Todos os dezesseis participantes preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme previsto pela Resolução 196/1996, denominada Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo seres humanos, a qual estabelece as regras que abrangem todas as áreas de pesquisas com seres humanos (GUILHEM e DINIZ, 2008, p. 18), “no todo ou em parte” (CELANI, 2005, p. 104).

A seguir, descrevo os instrumentos utilizados durante a coleta dos registros que compõem o *corpus* deste estudo.

2.4. Instrumentos utilizados

Para a coleta de registros, utilizei alguns instrumentos: a observação de aulas, as notas de campo, a gravação de aulas em áudio, a entrevista semi-estruturada gravada também em áudio e o questionário semi-estruturado, instrumentos esses que foram utilizados por diversos pesquisadores (SILVA, 2005; MOURA FILHO, 2005; VELOSO, 2007; para citar apenas alguns).

2.4.1. Observação de aulas

Enquanto as pessoas se interessarem em estudar o mundo social e natural ao seu redor, a *observação* serve como alicerce para a edificação do conhecimento humano⁴⁷ (ADLER & ADLER, 1994, p. 377, ênfase adicionada).

Observar um fenômeno social, como é o caso da pesquisa descrita nesta dissertação, significa, segundo Triviños (1987, p. 153), abstrair um evento social de sua realidade indivisível para que possa ser observado, analisado e comparado, de maneira distinta, com a finalidade de, se possível, ter sua natureza revelada.

A observação, segundo Gil (1999), constitui procedimento fundamental para a pesquisa etnográfica, conforme mencionado anteriormente. A observação permite que o pesquisador tome nota e observe ocorrências que são particularmente relevantes para seus tópicos de investigação e, normalmente, são acompanhadas de outros instrumentos, como gravações de áudio e vídeo (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

As aulas observadas e gravadas em áudio durante a pesquisa, todas de LI, foram ministradas por três docentes que serão identificados na pesquisa como P1, P2 e P3. P1

⁴⁷ No original: *For as long as people have been interested in studying the social and natural world around them, observation has served as the bedrock source of human knowledge* (ADLER & ADLER, 1994, p. 377).

ministradas as aulas no primeiro semestre, P2, nos três subsequentes, ou seja, no segundo, terceiro e quarto semestres e P3, apenas nos dois últimos.

Devido a problemas técnicos e à burocracia, não foi possível a observação com gravação em áudio das aulas ministradas por P1, no primeiro semestre. Desse modo, os fatos relacionados a esse período, foram registrados apenas na descrição dos alunos no questionário e, posteriormente, nas entrevistas.

Foram observadas 16 h/a em cada semestre. Considerando que as aulas são duplas, as observações tiveram a duração de quatro semanas, exceto no primeiro semestre, conforme esclareci logo acima.

Vale ressaltar que os períodos de provas não foram observados e, por isso, não foram considerados. Deste modo o período de quatro semanas mencionado acima foi intercalado.

Tal fato fez com que o meu tempo de contato com o contexto investigado aumentasse consideravelmente, contribuindo assim para a inalteração do contexto devido à minha presença, produzindo resultados mais confiáveis (GIL, 1999).

De acordo com diversos pesquisadores (LÜDKE E ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS 1987; GIL, 1999; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006) a presença do pesquisador pode destruir a espontaneidade dos observados, interferindo nos resultados. Porém, o prolongamento do período de observação tende a minimizar, senão eliminar essa interferência.

2.4.2. Notas de campo

As notas de campo constituem parte do arsenal do pesquisador durante seu árduo trabalho de observação, ou seja, durante toda a investigação. Num olhar mais restrito, entendemos notas de campo, concordando com Triviños (1987, p. 154), como sendo todas as observações e reflexões que fazemos acerca das ações e fala dos participantes, primeiro

descrevendo-as e, posteriormente, apensando comentários críticos sobre elas, ou seja, em outras palavras, todas as anotações resultantes do processo, sejam elas descritivas ou reflexivas.

Após a observação de cada aula foi produzido pelo pesquisador, em manuscrito, um diário de pesquisa, contendo todas as anotações decorrentes da observação, de modo que nenhum detalhe importante pudesse ser esquecido, descartado ou, simplesmente, deixado para trás.

2.4.3. Gravações em áudio

As gravações em áudio podem ser usadas para registrar tanto aspectos mais gerais, como aspectos específicos do contexto estudado. Segundo Vieira-Abrahão (2006, p. 227), apesar de serem mais ricas em detalhes, as gravações em vídeo podem inibir os participantes da pesquisa, visto que, neste tipo de gravação, eles podem ser identificados mais facilmente. Desse modo, optei por me restringir às gravações em áudio e, posteriormente, complementá-las com observações e notas de campo.

2.4.4. A entrevista (semi-estruturada)

As entrevistas podem ser usadas como fonte primária ou secundária de dados (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 222). Gil, citando Selltiz et al (1967, p. 273), assevera que

enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca de suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (GIL, 1999, p. 117).

Optei, neste estudo, pela entrevista semi-estruturada porque ao mesmo tempo em que valoriza a presença do pesquisador, oferece condições para que o participante atue de forma espontânea, enriquecendo a pesquisa. Outro fator importante é a maior flexibilidade da entrevista, visto que o pesquisador pode esclarecer as possíveis dúvidas dos entrevistados, obtendo assim, informações mais precisas. Além disso, permite a observação das expressões facial e corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas (TRIVIÑOS, 1987).

A entrevista semi-estruturada, aplicada no segundo semestre do curso, foi elaborada a partir dos dados fornecidos pelos questionários. Algumas das perguntas constantes dos questionários foram repetidas na entrevista para verificar a coerência das informações contidas no questionário. A entrevista foi composta de sete perguntas gerais, além de perguntas individuais, elaboradas a partir dos questionários. O número de perguntas individuais variou entre três e sete para cada participante, de acordo com o interesse e o propósito do pesquisador.

2.4.5. O questionário

Gil (1999) define questionário como

a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc. (GIL, 1999, p. 128)

O questionário pode ser aplicado em diversos contextos – momentos, locais, etc., por exemplo – e o foco da investigação pode ser direcionado com mais precisão (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Além disso, viabiliza a aquisição de informações mais detalhadas, pois pode promover o anonimato nas respostas. Concordo com a autora, pois entendo que nos

questionários, assim como em narrativas escritas, o participante tende a revelar traços de seu pensamento que não revelaria durante uma comunicação oral, com receio de se expor em público, por exemplo.

Durante a pesquisa, foram aplicados quatro questionários, os quais são descritos a seguir.

O primeiro questionário, que possui sete questões abertas e três de múltipla escolha com espaço para comentários, foi elaborado a partir das perguntas de pesquisa 1 e 2 descritas na Introdução, com a finalidade de inferir as crenças e expectativas dos participantes em relação à aquisição de LI, ao mercado de trabalho e à prática profissional.

Essa ferramenta também visava à coleta de dados pessoais, com a finalidade de conhecer a diversidade da sala para que eu pudesse selecionar os alunos participantes de modo que cada subgrupo estivesse representado. Os subgrupos estão relacionados no item 2.4 desta dissertação.

O segundo possui duas seções em forma de *escala Likert*. A primeira com nove perguntas diretas com opções de resposta que variam entre o “ótimo” e o “insatisfatório”, com o propósito de avaliar o nível de satisfação dos participantes em relação à instituição, ao desenvolvimento da habilidade oral e ao seu próprio desempenho no curso. A segunda, com dez perguntas diretas e duas opções de resposta – “sim” ou “não” – com o objetivo de analisar a visão geral dos participantes em relação ao contexto, às aulas, à atuação do professor e a suas expectativas em relação ao mercado de trabalho. Nas duas seções havia espaço para os comentários dos participantes.

O terceiro questionário, também em forma de *escala Likert*, com vinte e oito afirmações e opções de resposta entre o “concordo plenamente” e o “discordo plenamente”, com o mesmo intuito do segundo questionário.

O quarto, semelhante ao primeiro, com cinco perguntas abertas e cinco de múltipla escolha, com a finalidade de verificar as crenças e expectativas dos participantes, principalmente em relação à profissão e ao mercado de trabalho.

2.4.6. A análise documental

Para fazer o levantamento histórico dos fatos que se referem à formação de professores de línguas no Brasil, descritos na subseção 1.3.1 desta dissertação, lancei mão da análise documental. A análise documental, segundo Moura Filho (2005), pode ser utilizada como ferramenta para levantamento de dados bibliográficos para fins analíticos.

2.5. A análise dos dados

A análise de dados, descrita no próximo capítulo desta dissertação, foi feita por meio da “cristalização” (RICHARDSON, 1994, p. 522) dos dados que emergiram dos registros coletados durante a minha permanência no contexto.

Richardson (1994, p. 522) postula que há muito mais do que apenas três perspectivas pelas quais podemos abordar o mundo⁴⁸. Assim, propõe que, ao invés da triangulação de dados, como propõem diversos autores (DENZIN, 1978; LÜDKE & ANDRÉ, 1986; dentre outros), seja aplicada a cristalização múltipla dos dados.

O triângulo, como justifica Richardson, se refere a um objeto rígido, estático e bi-dimensional⁴⁹. O cristal, segundo ele, combina simetria e substância com uma infinita

⁴⁸ No original: *We recognize that there are far more than three sides from which to approach the world.*

⁴⁹ No original: [...] *the triangle – a rigid, fixed, two-dimensional object.*

variedade de formas, substâncias, transmutações, multidimensionalidades e ângulos de abordagem⁵⁰ (RICHARDSON, 1994, p.522).

Ainda de acordo com o autor, além de desconstruir a idéia tradicional de validade, a cristalização ainda proporciona um entendimento mais aprofundado, complexo, e completamente parcial do tópico estudado⁵¹ (RICHARDSON, 1994, p.522).

Dessa forma, no próximo capítulo apresento a análise e seus resultados provenientes da cristalização dos dados apurados no decorrer da pesquisa.

⁵⁰ No original: [...] *the crystal, which combines symmetry and substance with an infinite variety of shapes, substances, transmutations, multidimensionalities, and angles of approach.*

⁵¹ No original: *Crystallization [...] deconstructs the traditional idea of “validity”[...]; and crystallization provides us with a deepened, complex, thoroughly partial, understanding of the topic.*

3. ANÁLISE DE DADOS

O ensino das línguas vivas foi sempre um dos pontos mais fracos da educação secundária brasileira. [...] De Colégio oficial ninguém saía compreendendo a língua oral, quanto mais falando-a e escrevendo-a. (Carneiro Leão, 1935, p. 17)

Este capítulo tem a finalidade de apresentar a análise de documentos e de registros produzidos neste estudo, produzindo dados com base na cristalização dos mesmos (RICHARDSON, 1994, p. 522) durante a minha permanência na situação de pesquisa por meio de questionários (Q), observação das aulas, diário do pesquisador / notas de campo (D), entrevistas semi-estruturadas (E), bem como conversas informais com os participantes desta pesquisa⁵².

Os resultados aqui apresentados foram obtidos a partir do contexto investigado, descrito no capítulo 2, e que tem por base a importância dos estudos sobre a formação inicial de professores de línguas e das crenças e expectativas de alunos-professores de línguas em formação inicial e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de LE, conforme abordado por diversos autores: Almeida Filho (1993, 1999), Barcelos (2003, 2004, 2006 e 2007), Gimenez (2002, 2003, 2004), Gimenez & Monteiro (2010), Silva (2005, 2006, 2010) e Vieira-Abrahão (2002 e 2004), dentre outros, citados no referido capítulo.

As análises de dados visam responder às perguntas de pesquisa expostas na introdução deste estudo. Procuo, primeiramente, conferir se o modelo observado na prática condiz com as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras; aquilatar se e como as culturas de ensinar e aprender línguas podem ser evidenciadas pelo perfil de crenças da população observada; avaliar se o modelo de formação que reconheço nesta pesquisa é suficiente para explicar o processo de formação que investiguei na prática; averiguar de que maneira o estudo da

⁵² Quando faço referências aos instrumentos de coleta de registros, utilizados durante minha permanência no contexto investigado, utilizo a letra inicial do instrumento e o número em relação à sua utilização, por exemplo, o termo “Q1” é indicativo de que o excerto foi extraído do primeiro questionário utilizado na pesquisa, “E1” refere-se à primeira entrevista, e assim por diante.

história da formação de professores de línguas pode auxiliar no diagnóstico do processo formador flagrado na situação de pesquisa. Busco, também, identificar e analisar as expectativas em relação à formação, à identidade profissional e também ao mercado de trabalho e, posteriormente, as crenças sobre o processo de aprendizagem da LI com o objetivo de descobrir se e como esses fatores influenciam no processo de ensino e aprendizagem, relatando fatos oriundos do contexto investigado.

Assim, respondo às perguntas de pesquisa:

- 1) O modelo de formação que observei na prática durante esses três anos condiz com a proposta descrita na legislação específica para a formação do professor de LE (Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras)?,
- 2) Como a cultura de aprender e ensinar línguas trazidas pelos alunos-professores pode ser evidenciada pelo perfil de crenças dessa população?,
- 3) O modelo teórico de formação de professores de línguas que reconheço no início da pesquisa é suficiente para explicar o processo de formação que investiguei na prática? e
- 4) De que maneira o estudo da história da formação de professores de línguas pode auxiliar no diagnóstico do processo formador flagrado na situação de pesquisa?
- 5) De que maneira se comportam as crenças e expectativas de alunos-professores durante um curso de formação inicial? Como tais crenças e expectativas podem influenciar no processo de formação inicial de professores de línguas?

Após responder às perguntas de pesquisa, finalizo este capítulo projetando alguns aspectos e explicitando considerações sobre a análise dos dados, bem como a conclusão do capítulo. Logo em seguida, proponho algumas medidas que podem minimizar, senão sanar os problemas observados no contexto investigado que permeiam e influenciam a qualidade da (trans) formação inicial de professores de línguas.

Para a obtenção de uma visão mais ampla do contexto e para a explicitação de dados que considero relevantes para a conclusão deste estudo, na próxima seção abordo as expectativas dos professores de línguas em formação inicial, primeiramente de uma forma mais abrangente e, posteriormente, de uma forma mais específica.

Na seção subsequente, abordo as crenças desses professores em relação ao processo de aquisição da LI, e seus possíveis reflexos no processo de ensino e aprendizagem. Finalizando este capítulo, apresento outros fatores observados no contexto investigado e que, tanto quanto as crenças e expectativas, influenciam a qualidade da formação docente em nosso país, com foco na formação de professores de línguas.

Conforme apresentado anteriormente, no capítulo 1 desta dissertação, as crenças e as expectativas possuem uma relação de interdependência entre si (PAVAN, 2008; WHITE, 1999). Para não parecer contraditório ao separar as expectativas e as crenças em seções distintas, reforço minha posição de que são partes de um construto complexo, e os separo aqui apenas para dar ao leitor uma visão mais clara da estrutura desse construto no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Dentro do modelo de formação apresentado no primeiro capítulo, as crenças constituem, num primeiro momento, parte do referencial teórico informal que o professor traz para dentro dos cursos de formação e que, segundo Vieira-Abrahão (2004, p. 131), embasando-se em Williams (1999), precisa ser “desempacotada antes de reconstruí-la”, ou seja, o professor em formação deve tomar ciência de suas crenças antes de tentar (re) significá-las. Num segundo momento, as crenças explicitadas passam a formar, juntamente com as novas teorias formais externas, os pressupostos teóricos que apóiam os professores na sua tomada de decisões frente à complexidade de seus contextos de atuação.

Ainda considerando o referido modelo, as expectativas constituem um importante foco de motivação interna do indivíduo (GARDNER, 1985; KELLER, 1983; GARDNER &

LAMBERT, 1972; CALLEGARI, 2008) e projetam seu desejo na busca dos resultados almejados. Além disso, as expectativas influenciam diretamente as crenças e podem igualmente gerar modificações das crenças ou perenizar as previamente existentes (WHITE, 1999).

3.1. Expectativas

Conforme expus anteriormente no capítulo 1 desta dissertação, o estudo das expectativas de professores em formação inicial é de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem, haja vista que podem influenciar a maneira pela qual o indivíduo enxerga sua profissão, bem como a si mesmo, influenciando a sua auto-estima e as suas decisões e, conseqüentemente, as suas ações em sala de aula.

Com o intuito de facilitar a análise de dados e contribuir com conhecimento específico sobre o tema, divido esta seção em duas partes; na primeira abordo as expectativas dos professores em (trans) formação inicial em relação à aquisição da LI, e na segunda, discorro sobre as suas expectativas em relação à prática profissional, principalmente no âmbito do mercado de trabalho; ou seja, os dois grupos de expectativas mais recorrentes na pesquisa.

3.1.1. Expectativas em relação à aquisição da LI

Quanto à expectativa em relação ao aprendizado de LI, oito alunos-professores têm a expectativa de aprender as quatro habilidades da língua; dois esperam desenvolver as habilidades da fala e da compreensão da linguagem oral; um espera desenvolver as habilidades da fala e da leitura; um espera desenvolver as habilidades da escrita e da leitura;

dois esperam desenvolver somente a habilidade da leitura; e dois esperam desenvolver somente a habilidade da escrita, conforme indicado no Gráfico 1.

É importante considerar que os oito professores que disseram se interessar por desenvolver as quatro habilidades linguísticas durante o curso de Letras declararam no Q1 não dispor de conhecimento linguístico-comunicativo significativo em LI. Os outros professores, que disseram se interessar por habilidades distintas, ou uma e outra, conforme mostrado no gráfico a seguir, declararam ter conhecimento linguístico significativo da língua-alvo.

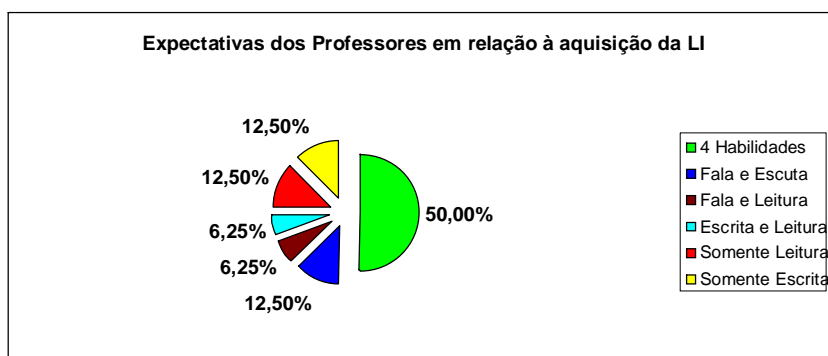


Gráfico 1: Expectativa dos professores no 1.º semestre em relação à aquisição da LI.

Assim como no estudo de White (1999), relatado no capítulo 1, as expectativas, apuradas no início do curso, em relação à aquisição de LI sofreram modificações no decorrer do curso. Tais mudanças puderam ser constatadas logo no segundo semestre, quando perguntados novamente sobre o foco das habilidades que tinham interesse em desenvolver. Jéssica⁵³, por exemplo, afirmou no Q1, em resposta à pergunta n. 4 (Que habilidade(s) em LI você pretende desenvolver durante o curso? Justifique sua(s) escolha(s).), se interessar pelo

⁵³ Conforme informamos no capítulo anterior, todos os nomes utilizados são fictícios e escolhidos aleatoriamente com o único propósito de preservar a identidade dos participantes.

desenvolvimento das quatro habilidades. Posteriormente, uma aluna mudou o seu foco como mostram os excertos abaixo:

Excerto 01

JÉSSICA – As quatro opções. (Q1, 29/05/2007)

Excerto 02

JÉSSICA – No momento eu penso em falar. Falar e escrever. (E1, 04/10/2007)

Essa mudança de foco, a meu ver, é preocupante. Jéssica reduz o foco nas quatro habilidades para “falar e escrever”, ou seja, tem seu foco voltado para as habilidades ativas. Tal fato pode estar alicerçado na crença de que ‘aprendendo as habilidades ativas, falar e escrever, adquirindo concomitantemente as habilidades passivas – ouvir e ler – automaticamente’.

Além da mudança no foco de interesse em relação às habilidades linguísticas, registrei certo ‘descontentamento’ de alguns alunos-professores, que inferi ser consequência de frustração de suas expectativas quanto à aquisição da LI. Conforme postulam Riley (2009) e Schulz (1996), a não-satisfação de suas expectativas pode levar o aprendiz à frustração, contribuindo para sua desmotivação.

A frustração foi inferida a partir de respostas à pergunta n. 7 do Q1 (Você acha que conseguirá desenvolver, durante o curso de Letras, a habilidade de *speaking* (fala) a ponto de comunicar-se bem com um nativo? Explique.), conforme mostram os Excertos a seguir:

Excerto 03

SANDRA – Na verdade ainda não sei, não tenho certeza. Acho que o tempo é curto. (Q1, 29/05/2007)

Excerto 04

ROBERTA – Não muito, pois temos só duas aulas. Acho muito pouco. (Q1, 29/05/2007)

Excerto 05

VIVIAN – Não, três anos não são suficientes para isso. (Q1, 29/05/2007)

Nos excertos 03, 04 e 05 acima, os professores atribuem ao fator ‘tempo’, o seu ‘fracasso’ na aquisição estimada da LI. Concordo com os participantes neste sentido, pois duas aulas semanais de quarenta minutos cada num único dia, não são suficientes para se atingir fluência na LI num prazo de três anos. Temos ainda de considerar o desnivelamento dos graduandos em relação ao conhecimento linguístico e capacidade comunicativa prévios.

Ainda em relação à mesma pergunta, outro grupo apresentou um nível de ceticismo ainda mais acentuado, chegando até a questionar a competência do docente, conforme mostram os excertos a seguir:

Excerto 06

JÉSSICA – Se continuar com este professor, não sei se vou conseguir. (Q1, 29/05/2007)

Excerto 07

NINA – Não sei, se continuar assim, não. (Q1, 29/05/2007)

Excerto 08

BELLA – Não, dependerá do percurso das aulas. (Q1, 29/05/2007)

Nos excertos acima – 06, 07 e 08 – analiso que os participantes começam a questionar tanto a competência do professor formador P1⁵⁴ (Excerto 06), quanto a sua abordagem instrucional (Excertos 07 e 08).

Carroll (1882), citado por Moita Lopes (1996), afirma que “*se estiver motivado e se tiver oportunidade para aprender, não há contexto cultural, social ou econômico que interfira [negativamente]*⁵⁵ no aprendizado, desde que o indivíduo goze de saúde mental perfeita” (apud CASTRO BARBO, 2007, p. 268, ênfase adicionada).

Outras evidências do alto grau de insatisfação dos professores podem ser também encontradas nas respostas a outras perguntas. Ao responderem a pergunta n. 6 do Q1 (Você

⁵⁴ Ao mencionar os professores formadores no decorrer desta dissertação, faço referência aos mesmos colocando a letra ‘P’, mais o número correspondente à sua atuação. P3, por exemplo, refere-se ao terceiro professor formador que ministrou aulas para o referido grupo. Vale ressaltar que faço referências apenas aos professores formadores que ministraram as aulas de LI.

⁵⁵ Grifo da autora (CASTRO BARBO, 2007).

consegue se expressar em LI, com facilidade, dentro da sala de aula? Explique.) as participantes deixam esse fato bem evidente, conforme destaque nos excertos abaixo:

Excerto 09

JÉSSICA – Não, porque nunca fiz curso. (Q1, 29/05/2007)

Excerto 10

NINA – Não, porque o professor não dá muita abertura. (Q1, 29/05/2007)

Excerto 11

BELLA – Não. Há oportunidades dentro da sala de aula apenas para quem tem a noção. (Q1, 29/05/2007)

Vê-se que, no Excerto 09, apesar de já ter cursado quase um semestre do Curso de Letras, a aluna-professora ainda se refere à “curso” para indicar cursos livres de idiomas. Isso se deve à frustração de suas expectativas, claramente evidenciada também pelas colegas nos Excertos 10 e 11.

Considero tal fato preocupante, pois pode conter indícios que reforçam a crença de que só se aprende inglês em cursos livres de idiomas, ou ainda, que “não se aprende inglês em cursos de Letras”.

Em relação à pergunta n. 5 do Q1 (Você entende a fala do professor de inglês quando esse se expressa em LI? Explique.), algumas respostas também apontam para uma alta incidência de baixas expectativas, chegando a questionar a postura do docente P1, conforme destacado abaixo:

Excerto 12

JÉSSICA – Não, porque o professor não é muito didático. (Q1, 29/05/2007)

Excerto 13

NINA – Não, ele fala muito rápido, só conversa com quem já sabe falar e deixa os outros de lado. (Q1, 29/05/2007)

Nas respostas à pergunta n. 10 do Q1 (Que tipo de atividade apresentada pelo professor em sala de aula você acha mais eficaz para o desenvolvimento da fala? Explique.), há

evidências do questionamento do método instrucional, conforme indicadas pelos excertos 14 e 15:

Excerto 14

JÉSSICA – Nenhuma, porque ele só dá atenção para os que já sabem. (Q1, 29/05/2007)

Excerto 15

PAULO – Penso que a aula inteira deveria ser falada em Inglês: perguntas, respostas, brincadeiras. (Q1, 29/05/2007)

Essa “divergência de interesses” em relação à oralidade da LI pode fazer com que o aluno se sinta desestimulado, podendo até, em alguns casos, levar à desistência do curso. Em seu estudo, Consolo *et alli* (2007) afirmam que:

O uso da língua-alvo (L-alvo) para a comunicação oral entre professor e alunos e um tratamento mais eficaz da oralidade pode beneficiar o processo de ensino e aprendizagem, tanto em contextos presenciais como em educação a distância, principalmente se o aluno falar sobre conteúdos de seu interesse (CONSOLO *et alli*, 2007, p. 302).

Enquanto a maioria dos alunos-professores se mostrava, nesse momento, insatisfeita em relação à aquisição da LI, alguns deles ainda acreditavam ser possível aprender a LI durante o curso. Nas respostas à questão n. 7 do Q1 (Você acha que conseguirá desenvolver durante o curso de Letras a habilidade do *speaking* (fala) a ponto de comunicar-se bem com um nativo? Explique.) alguns professores mostraram manter expectativa positiva, como evidenciado a seguir:

Excerto 16

CÉLIA – Essa é a minha pretensão. (Q1, 29/05/2007)

Excerto 17

FERNANDO – Se tenho interesse nas aulas, acredito que com exercícios das atividades para complementar o que me é passado dentro da sala, poderei sim desenvolver a fala. (Q1, 29/05/2007)

Conforme afirmei no capítulo 1, o aluno que não tem suas expectativas satisfeitas pode vir a questionar a atuação profissional do professor ou de seu método instrucional, levando

ensino e aprendizagem a galgar caminhos opostos (RILEY, 2009; SCHULZ, 1996). Tais frustrações de expectativas podem afetar diretamente a “motivação” do aluno, gerando conflitos e contribuindo para a frustração, ansiedade e, em alguns casos, levando o aluno à desistência do aprendizado (KERN, 1995 apud SCHULZ, 1996).

Outro aspecto que pode ser inferido da resposta de uma participante à mesma pergunta n. 10 (Que tipo de atividade apresentada pelo professor em sala de aula você acha mais eficaz para o desenvolvimento da fala? Explique.) é o da falta de vínculo entre as aulas de LI ministradas e a realidade social da instituição de ensino e/ou dos professores, ou seja, os conteúdos ministrados não correspondiam à demanda dos alunos. Tal fato está evidenciado no excerto 18:

Excerto 18

BELLA – O professor tem que ter em mente onde está a necessidade do aluno, e trabalhar. (Q1, 29/05/2007)

Conforme já asseverado anteriormente, Consolo *et alli* (2007) ressaltam a importância de se eleger assuntos do interesse dos alunos nos cursos. Além disso, conforme postula Consolo (2000. p. 63), a “oralidade é sinônimo de *aspecto prazeroso* do uso da linguagem”.

Vale ressaltar que, conforme citado no capítulo II, na subseção “Observação das aulas” (2.3.1), não foi possível, devido a problemas alheios à minha vontade, efetuar a observação das aulas de P1, no primeiro semestre, ficando a análise desses dados restrita às declarações dos participantes, tanto no Q1 quanto na E1. Nos excertos 12 e 13, por exemplo, os alunos Jéssica e Paulo questionam a postura de P1, afirmando que “o professor não é muito didático”, e “ele fala muito rápido, só conversa com quem já sabe falar e deixa os outros de lado”. Tais afirmações também foram mencionadas por Jéssica e Nina durante a entrevista; conforme mostram os excertos abaixo:

Excerto 19

PQ⁵⁶: No questionário, aplicado no primeiro semestre, você disse “o professor não é muito didático”. Então, eu gostaria de saber agora, o que é ser didático, para você?

JÉSSICA – Professor didático é aquele que sabe conduzir os alunos que sabem e os que não sabem; sabem conduzir uma sala de aula inteira. Acho que o professor do primeiro semestre (P1), eu acho que ele nem sabia dar aulas para os que sabiam. Ele conversava com os que sabiam, mas melhorar o que eles sabiam... /.../ porque quem sabe, sabia; quem não sabe, não aprendia. (E1, 04/10/2007)

Excerto 20

PQ: A quais atitudes do professor (P1) você atribui a “falta de didática”?

JÉSSICA – Às vezes, a gente perguntava alguma coisa, ele ficava nervoso; ele não conseguia ter calma para explicar; /.../ ele não conseguia lidar com a turma; ele gritava; a quem não sabia, ele não dava muita atenção, deixava meio de lado. (E1, 04/10/2007)

Excerto 21

PQ: No questionário, aplicado no primeiro semestre, você disse que “não consegue se expressar em LI porque o professor não dá oportunidades”. Eu gostaria que comentasse esta afirmação.

NINA – Porque no primeiro semestre era um professor (P1), e eu acho que o jeito que ele falava, eu pelo menos como não tenho muita noção, não conseguia acompanhar; e eu acho que ele gritava muito /.../ então parecia que tinha um bloqueio, ele bloqueava a gente /.../. (E1, 04/10/2007)

Nota-se, pelos excertos apresentados anteriormente – 19, 20 e 21 – que ao questionar as ações de P1, explicitando suas ações dentro da sala de aula, as alunas-professoras se mostram desmotivadas, o que inferi ocorrer devido à sua frustração pela não aquisição de proficiência linguístico-comunicativa durante o primeiro semestre do curso.

Entretanto, há indícios de que mudanças vão ocorrendo neste quadro ao longo do tempo. Em algumas entrevistas, há afirmações de professores que comprovam tal fato; conforme mostrado abaixo. O excerto 22 é a continuação do excerto 21, sobre a falta de oportunidades para se expressar em sala de aula. Nos dois excertos, Nina estabelece uma comparação, traçando um perfil das atuações dos docentes, P1 (excerto 21) e P2 (excerto 22).

Excerto 22

NINA – /.../ Agora, já no segundo semestre, como mudou de professor (refere-se à entrada de P2), a gente está tendo assim, mais liberdade, ela (P2) dá mais liberdade para a gente falar; se

⁵⁶ PQ: leia-se Pesquisador.

a gente fala errado não tem tanta questão assim disto; eu acho que agora está melhor, no segundo semestre. (E1, 04/10/2007)

Ainda considerando o excerto 22, quando Nina faz referência ao tratamento dos erros pelo docente P2 (“se a gente fala errado não tem tanta questão assim disto”), transparece que ela descreve uma atuação mais satisfatória e produtiva de P2 e faz uma avaliação positiva dessa atuação. Essa atuação de P2 fez com que, no segundo semestre, a auto-estima e a motivação dos alunos com maior dificuldade em relação à aquisição da competência linguístico-comunicativa na L-alvo aumentasse, haja vista que até mesmo os alunos-professores que questionavam veementemente a postura de P1, agora parecem estar satisfeitos, conforme elucidado no excerto 23. Conforme observado em sala de aula, durante a realização de exercícios, os alunos utilizam a LM para comunicação com seus pares. P2 também utiliza, algumas vezes, a LM como recurso para expor metalinguagem.

Excerto 23

PQ: Quando você diz “este segundo semestre está melhor”, o que você quer dizer com isso?
JÉSSICA – Porque mudou o professor, e eu acho que o novo professor (P2) é mais incentivador; porque o outro professor do primeiro semestre (P1), ele ensinava quem já sabia. /.../; por exemplo, ele não cativava você a aprender /.../. Essa professora agora (P2) não, ela busca... os que não sabem, ela incentiva a participar /.../ o que mais assim, faz a gente perder o medo são as dinâmicas, ela dá muita dinâmica, faz a gente participar bastante, grava muito, sabe... e a aula que ela dá é muito gostosa. (E1, 04/10/2007)

Temos, ainda, de considerar o índice relativamente alto de alunos insatisfeitos com algum aspecto do seu curso de formação quase no final do primeiro semestre, conforme mostra o Gráfico 2. É importante ressaltar que não foi feita nenhuma pergunta direta aos professores sobre satisfação ou insatisfação. Os resultados apresentados foram inferidos a partir de respostas a outras perguntas dos questionários e das entrevistas, bem como das suas atitudes e falas nos contextos observados.

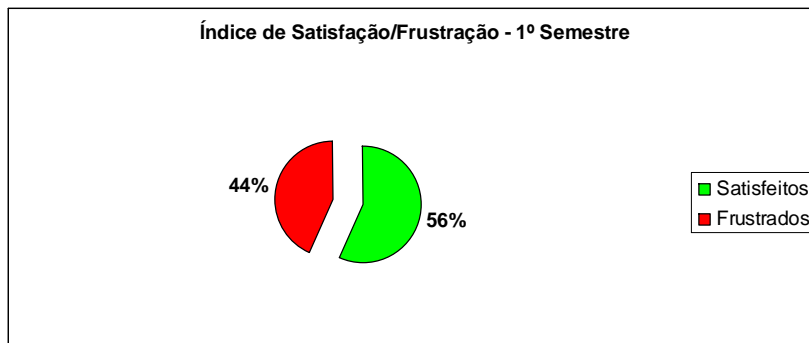


Gráfico 2. Índice de Satisfação/Frustração dos professores – 1º semestre

Dentre os motivos inferidos para a frustração das expectativas detectada nos alunos-professores, destaco a ‘não-aquisição da língua-alvo’ como o elemento causativo mais importante. Aliado a isso, a dissonância entre o que se vai ensinar e o que se quer aprender parece ser também um dos fatores que mais influenciam a desmotivação dos participantes.

No segundo ano de curso, mais precisamente no quarto semestre, ao responder o Q2, a resposta de Jéssica nos mostra um exemplo de como a maioria dos alunos percebeu as aulas de LI. Ao responder a pergunta ‘1.b’ (Como você classifica o seu nível de oralidade em LI hoje? Comente.), Jéssica deixa evidente que a postura e ações do professor formador podem influenciar fortemente a motivação dos professores. O excerto 24 nos dá evidência clara de tal fato.

Excerto 24

JÉSSICA: Insatisfatório. Porque não consegui aprender muito, houve muita troca de professor. O primeiro (refere-se a P1) era péssimo, o segundo (P2), ótimo. Agora temos uma (P3) que cobra o que não aprendemos. (Q2, 29/09/2008)

Além de evidenciar a (in) satisfação de Jéssica quanto aos conteúdos ensinados aos alunos graduandos, o excerto acima ainda nos mostra, claramente, sua (des) motivação em relação ao conhecimento linguístico adquirido até esse momento do curso⁵⁷.

⁵⁷ Neste momento do curso (4º semestre), inicia-se a primeira parte do estágio supervisionado, com as primeiras observações de aula. Esta etapa do estágio supervisionado é constituída de 200 horas aula, destinadas exclusivamente à observação de aulas.

Essa insatisfação também foi percebida nas respostas dos professores a outras perguntas do Q2. Quando perguntados sobre o desenvolvimento linguístico até aquele momento do curso, nas perguntas '1.c' (Como você classifica seu desenvolvimento linguístico durante o primeiro ano?) e '1.d' (Como você classifica seu desenvolvimento linguístico durante o segundo ano?), a grande maioria (13 de 16, ou seja, 81,25% dos alunos) se mostrou insatisfeita com a aquisição da LE, conforme evidenciam os excertos abaixo:

Excerto 25

MÁRCIA: Insatisfatório. Na faculdade houve pouco crescimento. (Q2, 1.c, 29/09/2008)

Excerto 26

MÁRCIA: Insatisfatório. Houve queda no ensino de LE. (Q2, 1.d, 29/09/2008)

A insatisfação retratada nas respostas de Márcia, também corroborada por seus pares, mostra a frustração das expectativas dos professores em relação à aquisição da habilidade oral da LI. Vale lembrar ainda que Márcia é uma das alunas que declararam ter conhecimento linguístico em LI no início do curso.

A esse respeito, Consolo (2002, apud MALATÉR, 2007, p. 642), afirma que “a competência linguístico-comunicativa na língua-alvo (o falar inglês) constitui um dos requisitos na definição do perfil profissional do professor de língua estrangeira”. Assim, a aquisição da LE pelo professor em formação inicial pode delinear a qualidade da formação profissional de nossos professores de línguas.

Ainda em relação ao Q2, quando perguntados sobre sua satisfação em relação à proficiência linguística adquirida, apenas dois participantes disseram estar satisfeitos. É importante ressaltar que, assim como Márcia, esses alunos são os que declararam ter conhecimento linguístico prévio no Q1, sendo que um deles já atua como professor de LI em um curso livre de idiomas.

Esse fato indica que, apesar de já possuir conhecimento linguístico-comunicativo suficiente para atuar como professor, os alunos se mostram como clientes insatisfeitos com

algum produto de consumo. Dessa forma, revelam essa atitude ‘criticante’ como algo bem desenvolvido no contexto de uma faculdade particular típica. Tal fato pode estar alicerçado na tradição de ensinar e aprender daquela região, ou ainda ser reflexo da história do ensino no Brasil, conforme mostrado no capítulo 1.

Ao responderem à pergunta ‘2.b’ (Você se sente satisfeito com o nível de proficiência linguística adquirida até o presente momento?) do Q2, apenas dois dos dezesseis participantes declararam estar satisfeitos com o nível de proficiência em LI adquiridos até o 4º semestre do curso de Letras. Tal fato pode ser considerado preocupante, pois, até alguns dos professores que disseram ter conhecimento linguístico prévio se mostraram insatisfeitos com o nível de proficiência adquirido até esse momento. Assim como no estudo de Teixeira da Silva (2000)⁵⁸ que mostra que os alunos pioraram a competência comunicativa ao final do curso de Letras por ela investigado, os participantes deste estudo também não apresentam sinais de melhora da competência linguístico-comunicativa ao final do quarto semestre.

Todo esse descontentamento pode interferir negativamente no processo de formação de professores, desmotivando-os e levando-os a enxergar a ‘nova profissão’ de maneira negativa, e pode, igualmente, levar o futuro professor ao desenvolvimento de baixa auto-estima, influenciando a maneira como ele interpreta a si mesmo (WHITE, 1999; SCHULZ, 1996). Isso, além de contribuir para uma qualidade incerta dos cursos de formação inicial, contribui para que tenhamos, nas salas de aula das nossas escolas, professores insatisfeitos de algum modo com a profissão.

Com o intuito de não desviar o foco da discussão, entretanto, retomarei este assunto na próxima subseção, quando discorrerei sobre as expectativas dos futuros professores em relação à ‘nova profissão’.

⁵⁸ Pesquisa intitulada “Fluência Oral: Imaginário, construto e realidade num curso de Letras” – Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

No Q3, aplicado no dia 28 de maio de 2009, próximo ao final do quinto semestre, apesar de todos os professores terem respondido que conseguem expressar-se em LI melhor do que quando entraram para a faculdade, em resposta à questão '1.g' (Consigno me expressar em LE melhor do que quando entrei para a faculdade.), apenas dois professores disseram, em resposta ao item '1.k' do mesmo questionário (Acredito que não terei problemas dentro da sala de aula por causa do meu conhecimento linguístico.), que não enfrentarão tais problemas dentro da sala de aula durante a sua atuação profissional.

Isso mostra que os participantes, quase ao término do curso de Letras, não estão satisfeitos com o nível de competência linguístico-comunicativa adquirida durante o período de estudos, apesar de a metade desses alunos ter declarado, no início do curso, que já possuía essa competência desenvolvida.

Para elucidar o nível de LI adquirido durante o curso de Letras, Vivian utiliza um termo que parece retratar o seu descontentamento e desmotivação. Em resposta aos itens '1.j' (Sinto-me apto a conversar em LE com um falante nativo.) e '1.k' (Acredito que não terei problemas dentro da sala de aula por causa do meu conhecimento linguístico.), Vivian afirma, respectivamente:

Excerto 27

VIVIAN: Discordo plenamente. Não falo inglês fluentemente. (Q3, 1j, 28/05/2009)

Excerto 28

VIVIAN: Discordo plenamente. Meu conhecimento é vago. (Q3, 1k, 28/05/2009)

O descontentamento e a frustração dos professores em relação à aquisição da proficiência oral da LI foram também percebidos posteriormente. Aplicado no último semestre, em 16 de novembro de 2009, bem próximo do final do curso, o Q4 mostrou a (in) segurança dos professores em relação à proficiência linguística. Em resposta à pergunta 6 (Você acha que enfrentará problemas em sala de aula por falta de conhecimento linguístico

(proficiência oral) de LE? Comente.) do Q4, 75% dos professores responderam que acreditam que terão problemas em relação à proficiência oral da LI. Dentre essas respostas, destaco a seguinte:

Excerto 29

SONIA: Sim. Mas, acredito eu que ninguém nasce sabendo. Qualquer dúvida, caso me perguntem algo que eu não saiba, eu esclarecerei em aula posterior. (Q4, 16/11/2009)

Tal afirmação, apesar de mostrar uma certa maturidade otimista em relação à sua postura, mostra também certa insegurança justificável em relação à proficiência oral da LI. Em sintonia com a resposta de Sonia a outras perguntas do mesmo questionário, essas reações evidenciam ainda mais essa insegurança. Ao responder a pergunta 9 (Quais as dificuldades que o professor de LE encontra no dia-a-dia, no exercício de sua função? Comente.), Sonia deixa sua frustração bem evidenciada ao declarar:

Excerto 30

SONIA: Língua Estrangeira, como o próprio nome diz, é algo estranho, não nascemos falando essa língua. Teremos que nos aprimorar. (Q4, 16/11/2009)

Percebo, na afirmação de Sonia, que a LE, nesse caso a LI, começa estrangeira e continua da mesma forma ainda no final do curso de Letras. Conforme postula Almeida Filho (1993), a LE só a princípio é de fato estrangeira mas “se *desestrangeiriza* ao longo do tempo para quem se dispõe a aprendê-la” (ALMEIDA FILHO, 1993, p.12, grifo do autor).

Tal fato pode atestar a falta de vínculo entre as ações do professor formador em sala de aula com a realidade e necessidades sociais dos aprendentes, bem como a falta de atividades comunicacionais durante as aulas ministradas.

A esse respeito, Almeida Filho (1993, p. 12) afirma ainda que “a nova língua para se *desestrangeirizar* vai ser aprendida *para* e *na* comunicação, sem se restringir apenas ao ‘domínio’ de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema”, ou seja, deve-se ir além das práticas de regras gramaticais.

Tal situação, em minha avaliação, é muito preocupante, pois pode levar a um círculo vicioso que culmina na degradação do ensino de LI, fato esse que tem de fato se materializado nas salas de aula de línguas no Brasil há muito tempo, conforme retratado por diversos autores (CARNEIRO LEÃO, 1935; CHAGAS, 1967; ALMEIDA FILHO, 1993, 2000; apenas para citar alguns).

A seguir, analiso as expectativas dos participantes em relação ao mercado de trabalho.

3.1.2. Expectativas quanto ao mercado de trabalho e à ‘nova profissão’

No início do curso, eram vários os motivos que despertavam o interesse dos professores para entrar no curso de Letras e, dessa forma, adquirir uma LE. Dez dentre os 16 alunos-professores participantes da pesquisa descrita nessa dissertação relacionam a importância da LI com o mercado de trabalho. Outros motivos citados foram o prazer em aprender uma LE, no caso a LI; e a aquisição de conhecimento para promover-se como ser humano, um objetivo nobre e amplo perseguido nos cursos de Letras.

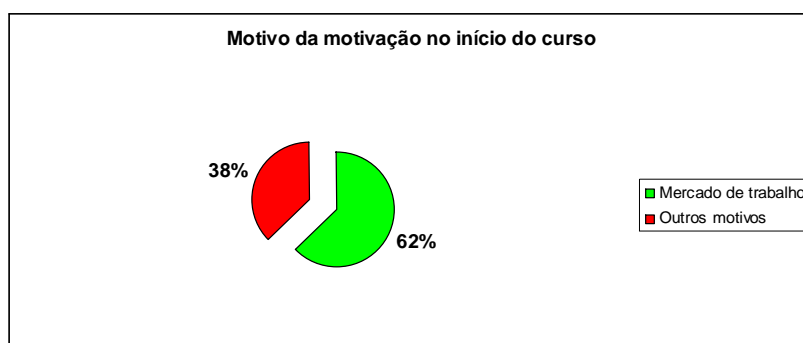


Gráfico 3. Motivo de motivação dos professores – 1º semestre

Tal fato evidencia que os professores já projetam, desde o início do curso, expectativas em relação ao mercado de trabalho. Isso pode ser evidenciado pelas respostas desses professores à pergunta 3 (Você gosta e se interessa pela LI? Por quê?) do Q1, como mostram os excertos que seguem:

Excerto 31

BELLA – Sim, há necessidade (dela) em nosso mercado de trabalho. (Q1, 29/05/2007)

Excerto 32

ROBERTA – Sim, pelo motivo de lecionar (aulas de Inglês). (Q1, 29/05/2007)

Excerto 33

CÉLIA – Sim. Por gostar realmente de aprender outra língua e também pela importância que tem no mercado de trabalho. (Q1, 29/05/2007)

Excerto 34

JÉSSICA – Sim, porque quase tudo hoje é escrito em inglês, ex.: manuais, e principalmente porque pretendo dar aulas dessa língua a outras pessoas. (Q1, 29/05/2007)

O conteúdo desses excertos mostra um nível relativamente alto de expectativas em relação ao mercado de trabalho e, por consequência, em relação à ‘nova profissão’. Toda essa expectativa pode aumentar a motivação dos alunos-professores e, em decorrência disso, pode fazer com que o filtro afetivo dos participantes em relação à LI baixe, potencializando as chances de aquisição dessa LE.

No decorrer do curso, no entanto, principalmente devido à (des) / (falta de) motivação trazida para dentro do processo de ensino e aprendizagem da LI pela frustração das expectativas dos professores, detectei sinais de mudanças nas expectativas desses professores em relação à LI, mas principalmente em relação ao mercado de trabalho e à prática profissional.

No Q2, aplicado na metade do quarto semestre, quando perguntados se pretendem atuar como professor de LI, apenas 54% dos professores responderam afirmativamente, como mostrado no gráfico abaixo:

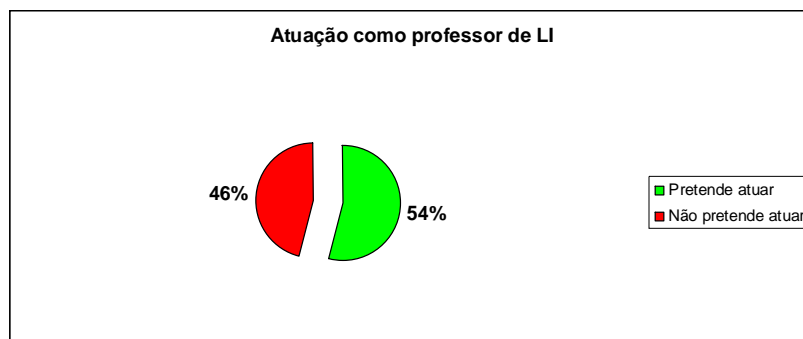


Gráfico 4. Desejo dos professores de atuar como professor de LI – 4º semestre

Registro que, já no quarto semestre, com o início das observações de aulas na rede de ensino⁵⁹, bem como com a frustração parcial das expectativas dos alunos em relação à aquisição da proficiência oral da LI, alguns participantes já se mostram descontentes com a situação.

Em resposta ao item ‘2.g’ (Você se sente preparado para atuar como professor de LI?) do Q2, aplicado no quarto semestre, a frustração dos alunos-professores se mostra mais evidente. Apenas 15% dos professores afirmam estar preparados para atuar como professor de LI, como mostra o Gráfico 5, abaixo.

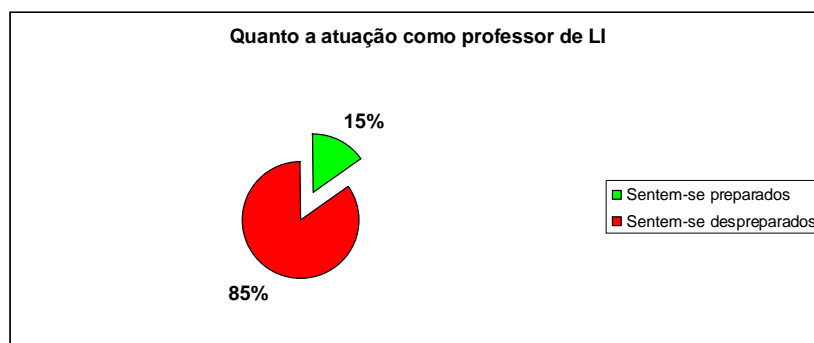


Gráfico 5. Preparação dos professores para atuar como professor de LI – 4º semestre

Esse suposto despreparo dos futuros professores deve-se à percepção de não-aquisição da LI durante o curso de Letras. Tal fato fica muito claro nas suas justificativas à resposta da

⁵⁹ As observações de aula ocorreram tanto em escolas públicas quanto em escolas particulares, do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

mesma pergunta (Você se sente preparado para atuar como professor de LI?), mostrado nos excertos abaixo:

Excerto 35

JÉSSICA – Não. Como vou ensinar o que não domino? (Q2, 29/09/2008)

Excerto 36

PATTY – Não. Pois não tenho total domínio da língua. (Q2, 29/09/2008)

Apesar de a maioria dos professores se mostrar insatisfeita e insegura em relação à proficiência linguístico-comunicativa em LI, alguns ainda se mostram esperançosos, como mostra o excerto a seguir:

Excerto 37

JOYCE – Não. Ainda não, mas vou (estar preparada) no futuro. (Q2, 29/09/2008)

Dentre os professores que se declararam preparados para atuar no mercado de trabalho como professor de LI parece haver um descontentamento, conforme se depreende da resposta de Márcia à mesma pergunta:

Excerto 38

MÁRCIA – Sim. Estudo fora para isso. (Q2, 29/09/2008)

A resposta de Márcia indica que essa aluna atribui parte importante da sua preparação profissional a um curso livre de idiomas. Isso aponta uma ‘falha’ da IES na tarefa de formar professores de LI, evidenciando o (des) comprometimento da instituição em relação à qualidade da plena formação de professores.

No último ano, entretanto, a ‘situação caótica’ em que se encontrava a IES apresenta sinais parciais de melhora. Tal fato pode ser constatado nas respostas ao Q3, aplicado em 28 de maio de 2009, no quinto semestre do curso de Letras. No item ‘1.i’ (Posso afirmar que... Sinto-me preparado para atuar como professor de LE.), 43% dos alunos afirma estar preparada para atuar como professor de LE, no caso a LI.



Gráfico 6. Preparação dos professores para atuar como professor de LI – 5º semestre

No último semestre, com a aproximação do final do curso, parece ocorrer uma melhora na motivação dos professores. Ao responder a pergunta 5 (Você se sente preparado para atuar como professor de LE? Comente.) do Q4, aplicado no dia 16 de novembro de 2009, 50% dos professores afirmaram estar preparados para atuar como professor de LE, no caso a LI, e 50% disseram não se sentir preparados para o exercício profissional, como mostra o gráfico abaixo:



Gráfico 7. Preparação dos professores para atuar como professor de LI – 6º semestre

Embora tenham se mostrado mais motivados do que nos outros semestres (com exceção do 1º semestre), os participantes ainda apresentam sinais de insegurança em relação à proficiência oral da LI. A falta de proficiência oral, no entanto, não tira do futuro professor a vontade de atuar na sua área de formação.

Ao responderem a pergunta 8 (Quais as suas expectativas em relação ao “mercado de trabalho” após a conclusão deste curso?) do Q4, Nina se mostra desmotivada em relação à LE, como mostra o excerto 39; enquanto que outros professores, apesar da insegurança linguística

na língua-alvo, projetam suas expectativas otimistas em relação ao mercado de trabalho e à prática docente, como evidenciado pelos excertos 40 e 41, abaixo.

Excerto 39

NINA – Em relação à LE não me sinto preparada para atuar. (Q4, 16/11/2009)

Excerto 40

HELEN – Que eu arrume emprego na minha área. (Q4, 16/11/2009)

Excerto 41

BELLA – Pretendo ser aprovada em um concurso público. (Q4, 16/11/2009)

Quando assume seu desejo de ser aprovada em um concurso público, Bella reafirma suas expectativas otimistas em relação ao mercado de trabalho com a mesma convicção do primeiro semestre. Embora tenha revelado uma situação diversa nos outros semestres, afirmando não desejar atuar como professora de LI, bem como não se sentir preparada para tal intento, no excerto 41, Bella reassume e evidencia suas expectativas de forma bem clara.

Outro fato importante e que deve ser considerado é a visão que os alunos têm do curso de Letras e também de si mesmos, ou seja, a maneira como esses indivíduos enxergam o referido curso e a si mesmos. Isso pode levar à desconstrução de sua imagem como profissional do ensino de línguas, pois a maneira como o indivíduo reage às experiências pode moldar as crenças e tais ações podem também ser moldadas pelas crenças, experiências e frustração/realização de suas expectativas, ou seja, todos esses fatores interferem na formação da identidade do futuro professor.

As respostas dos alunos à pergunta 4 (O que você pretende fazer para continuar a sua formação em LE após concluir o curso de Letras? Explique.) do Q4, por exemplo, mostra a visão negativa que os professores levam da experiência de aprender uma LE no curso de Letras, como evidencia os excertos a seguir:

Excerto 42

SONIA – Pretendo continuar estudando a Língua Inglesa. (Q4, 16/11/2009)

Excerto 43

HELEN– Estudar. Procurar aperfeiçoamento. (Q4, 16/11/2009)

Excerto 44

BELLA– Pretendo fazer um curso de línguas particular. (Q4, 16/11/2009)

Excerto 45

NINA – Fazer um curso (de inglês) novamente, depois de terminar a faculdade (de Letras). (Q4, 16/11/2009)

Nos excertos 42 e 43, de alunos que mostraram ter expectativas quanto ao mercado de trabalho, percebo que há ainda algum descontentamento em relação à aquisição da proficiência oral em LI, embora tenham declarado que se sentem preparados para atuar em sala de aula como professor de LI.

Nos excertos 44, e 45, no entanto, a frustração das expectativas dos alunos em relação à aquisição da oralidade em LI se mostra mais evidente. Em ambos os casos os professores se referem aos cursos livres de idiomas como uma forma de formação continuada. Tal fato pode estar contribuindo para a geração de uma nova e perturbadora crença, fato que abordarei na próxima seção.

Desta forma, faz-se necessário que os formadores de professores tomem consciência de seu papel no processo de ensino e aprendizagem, bem como das expectativas dos professores no início do curso em relação ao curso, ao professor formador, à nova profissão e até a si mesmos, para que possam vincular suas ações com as necessidades sociais dos professores em formação inicial.

Como podemos perceber diante dos fatos apresentados, houve no decorrer do curso de formação observado muitos acontecimentos que levaram alguns professores à desmotivação, fazendo com que alguns afirmassem que sequer teriam interesse em ser professores de LE, no caso a LI.

Tal fato contribui para que tenhamos em nossas salas de aula professores descomprometidos com a essência da nova profissão. Isso contribui ainda mais para a

continuidade da falta de qualidade nas salas de aula das escolas brasileiras, bem como para a perpetuação de crenças que impedem a apropriação de novas teorias, como a crença de que ‘não se aprende LI na escola pública’, por exemplo.

A seguir, abordarei as crenças dos alunos e as suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem.

3.2. Crenças

Esta seção se destina à apresentação das crenças de professores em formação inicial em relação à aquisição da proficiência linguística (ou linguístico-comunicativa, para ser mais descritivo) em LE (inglês) identificadas e inferidas durante este estudo.

Conforme expus anteriormente, as crenças permeiam todo o processo de ensino e aprendizagem, podendo interferir positiva ou negativamente nesse processo, bem como conduzir o indivíduo ao sucesso ou fracasso, na tentativa de se aprender uma LE. Elas atuam como filtros e podem dificultar ou até bloquear a aquisição de novas teorias.

Nas subseções a seguir, retomarei aspectos específicos do contexto de aprendizagem, bem como as crenças identificadas em nosso estudo.

3.2.1. Aprendizagem da LI em contexto de imersão

Conforme asseverei anteriormente, no item 3.1.1, muitos alunos-professores tiveram frustradas suas expectativas em relação à aquisição da L-alvo durante o curso. Tal fato contribuiu para que os participantes desenvolvessem, ou aumentassem o grau de adesão, a crenças relacionadas a outros contextos de aprendizagem.

O excerto 46, por exemplo, mostra a resposta de Geraldo à pergunta 8 (Você acha que as atividades de produção oral, feitas em sala de aula, são suficientes (para desenvolver a habilidade da fala)? Explique.) do Q1, a qual apresentou evidências da crença:

“aprende-se melhor a LI num país que fala essa língua”

Tal fato pode ser comprovado pelo excerto abaixo:

Excerto 46

GERALDO – Apesar de serem muito boas, acredito que por não estarmos nos EUA ou na Inglaterra, precisamos de horas complementares. (Q1, 29/05/2007).

Essa crença também ficou evidente na entrevista, pois ao responder a pergunta 7 (Qual atividade você pensa ser a mais eficiente para desenvolver a habilidade da fala (*speaking*)?), o mesmo participante desenvolveu o mesmo argumento exposto no Q1:

Excerto 47

GERALDO – Eu penso que, para poder desenvolver a fala, eu acho que você teria que estar o tempo todo com gente que vive dentro desse mesmo mundo. É o que eu estava falando: respirar aquilo que você está buscando. (E1, 04/10/2007).

Outra explicitação desta crença foi observada na resposta à pergunta 10 (Você acredita que se aprende melhor num lugar onde todos falam a LI? Explique.), como mostra o excerto 48:

Excerto 48

GERALDO – Com certeza. Você está dentro do ambiente. É o que a gente acabou de falar nas outras situações para trás, que é o estado que você respira; você vive no ambiente /.../ que ou você aprende ou como é que faz; você tem que aprender. /.../ Se você estiver em um ambiente em que tudo conspira para você aprender, /.../ com certeza a possibilidade de você aumentar o seu aprendizado triplica, ou mais. (E1, 04/10/2007).

Há, no entanto, indícios de mudanças nesta crença. Após a entrada de P3⁶⁰, no quinto semestre, os professores foram expostos a novas teorias e, desta forma, Geraldo deu sinais que

⁶⁰ P3 cursa o doutorado em um Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

sua crença poderia se mover e até evoluir. Numa conversa informal num intervalo de aula, Geraldo fez afirmações nas quais percebi sinais de mudança a respeito da crença em questão. Tal suspeita se confirmou nas respostas do Q4. Ao responder a questão ‘1.v’ (Só me sentirei preparado para ensinar LE depois de viajar para um país onde se fala a LE.), Geraldo discorda de tal afirmação.

Ao responder o Q2, em resposta ao item ‘3.d’ (Aprende-se a falar LI melhor indo para um país onde a LI é falada.), Márcia e Patty também dão sinais da aquisição desta crença, conforme atestam os excertos a seguir:

Excerto 49

MÁRCIA – Concordo plenamente. Nada como um contato direto. (Q2, 29/09/2008).

Excerto 50

PATTY – Concordo plenamente. Para quem tem mais dificuldade, buscar o aprendizado no país no qual a língua é falada é a melhor opção. (Q2, 29/09/2008).

Essa avaliação do processo pode interferir tanto no ensino da LE, no caso a LI, como na aprendizagem, pois pode impedir que o aluno-professor absorva novos conhecimentos e novas teorias, o que conseqüentemente, irá impactar as crenças de seus futuros alunos.

Geraldo, no entanto, apresentou no final do curso sinais de uma nova crença, a qual será abordada na próxima subseção.

3.2.2. Aprendizagem de LI pela Abordagem Gramatical

Geraldo, como sabemos, apresentou no final do curso sinais de uma nova crença ou de transformação clássica:

“aprende-se melhor a LI pela gramática”
--

Apesar de passar três anos cursando Licenciatura em Letras, vivenciando um processo que pode levar a reflexões importantes, Geraldo apresenta ainda sinal de uma crença normalmente atribuída a alunos iniciantes.

Vivian também mostra evidências da mesma crença em resposta aos itens '1.e', '1.f' e '1.i' do Q3. Nos itens '1.e' (Aprendi a LI melhor durante o terceiro semestre do curso.) e '1.f' (Aprendi a LI melhor durante o quarto semestre do curso.) a resposta foi exatamente a mesma, conforme evidenciado pelos excertos 51 e 52, respectivamente.

Excerto 51

VIVIAN – Concordo. Aprendi apenas regras gramaticais. (Q3, item 1.e, 28/05/2009).

Excerto 52

VIVIAN – Concordo. Aprendi apenas regras gramaticais. (Q3, item 1.f, 28/05/2009).

Em resposta ao item '1.i' (Sinto-me preparado para atuar como professor de LE.), Vivian ainda afirma:

Excerto 53

VIVIAN – Discordo. Ainda falta aprender mais regras gramaticais. (Q3, 28/05/2009).

No início do curso, houve ocorrências que também identificam este tipo de crença. Em resposta à pergunta 4 (Que habilidade(s) em LI você pretende desenvolver durante o curso? Justifique sua(s) escolha(s).) do Q1, destaque:

Excerto 54

MÁRCIA – Escrita. Aprender como ensinar a gramática. (Q1, 29/05/2007).

Na resposta à pergunta n. 10 do questionário (Que tipo de atividade apresentada pelo professor em sala de aula você acha mais eficaz para o desenvolvimento da habilidade da fala? Explique.), Fernando também apresentou vestígios de tal crença, como evidenciado pelo excerto 55:

Excerto 55

FERNANDO – *Noções de gramática* e o contato com CDs e vídeos, além de exercícios relacionados. (Q1, 29/05/2007, Ênfase adicionada).

Posteriormente, nas respostas ao Q2, Márcia deixa evidências de possíveis mudanças em suas crenças. Ao responder o item ‘3.e’ (Aprende-se LI melhor apenas pelos conteúdos gramaticais.) ela contradiz tudo o que havia dito anteriormente, conforme demonstra o excerto a seguir:

Excerto 56

MÁRCIA – Discordo. É preciso colocar em prática. (Q2, 29/09/2008).

No excerto 56, Márcia vincula a teoria (gramatical) à prática (uso da L-alvo), contrapondo esta à sua posição do início do curso. Em resposta ao item ‘3.d’ (Aprende-se a falar LI melhor indo para um país onde a LI é falada.), no entanto, a aluna dá sinais da aquisição de uma nova crença, como citado no subitem (3.2.1) anterior.

Apesar de ter sido uma abordagem muito criticada no século passado, a Abordagem Gramatical continua latente na memória dos aprendentes. Esse fato se deve principalmente às experiências desses alunos no passado recente da educação brasileira.

Esse fato, no entanto, não é privilégio apenas dos alunos. Muitos docentes têm adotado a Abordagem Comunicativa apenas discursivamente, pois ainda utilizam a Abordagem Gramatical em suas salas de aula. Vale ressaltar que muitos desses docentes sequer imaginam que utilizam abordagens e métodos diferentes em seus discursos e práticas.

3.2.3. Aprendizagem de LI em cursos livres de idiomas

Vários professores apresentaram indícios da crença de que

“aprende-se melhor a LI em um curso livre de idioma”

Vestígios desta crença começaram a aparecer nas respostas ao Q2, no terceiro semestre do curso, momento em que os professores se frustraram e se desmotivaram, ao perceberem que a aquisição da LI não estava de fato acontecendo. Esses vestígios foram por mim percebidos até o final do curso de Letras, situação que pode ter ajudado essa crença a ser consolidada pelos professores, tornando tal crença mais forte, com maior grau de adesão, ou seja, uma verdadeira convicção.

No Q2, ao responder ao item '3.b' (Aprende-se melhor a LI em cursos livres de idiomas.), todos os professores disseram estar de acordo com tal afirmação. Dentre as respostas, destaco as seguintes:

Excerto 57

JÉSSICA – Concordo plenamente. As escolas de idiomas estão lá apenas para ensinar inglês. (Q2, 29/09/2008).

Excerto 58

PATTY – Concordo plenamente. Nessas escolas (refere-se aos cursos de idiomas), o estudo da LI é exclusivo, tendo mais progressos no aprendizado. (Q2, 29/09/2008).

Jéssica também mostra evidências desta crença ao responder o item '2.j' (Você pretende atuar como professor de LI após o término do curso?) do Q2, como evidenciado pelo excerto a seguir:

Excerto 59

JÉSSICA – Se eu estiver preparada, sim. Pretendo fazer um bom curso particular de inglês. (Q2, 29/09/2008).

Nas respostas ao item '1.t' (Preciso fazer um curso de LE numa escola de idiomas para poder ensinar LE.) do Q3, 78% dos alunos concordaram com a afirmação. Dentre as suas respostas, destaco a resposta de Nina, evidenciada pelo excerto 60, abaixo. Tal fato está alicerçado na insegurança linguística dos participantes causada pela insatisfação e consequente desmotivação devido à não-aquisição da proficiência oral na LI.

Excerto 60

NINA – Concordo. Pretendo fazer (um curso de idiomas) quando acabar a faculdade. (Q3, 28/05/2009).

No Q4, os professores também deixam evidências dessa crença. Todos os professores afirmam a necessidade de continuar o aprendizado da LI, após o término do curso. Neste momento, Nina externa mais uma vez o seu desejo de aprender a LI e faz menção novamente dos cursos de idiomas ao responder a pergunta 4 (O que você pretende fazer para continuar a sua formação em LE após concluir o curso de Letras? Explique.), conforme dito anteriormente (excerto 45) e mostrado novamente a seguir, no excerto 61.

Excerto 61

NINA – Fazer um curso (de inglês) novamente, depois de terminar a faculdade (de Letras). (Q4, 16/11/2009)

As implicações desta crença para o processo de ensino e aprendizagem são as mesmas de outras crenças relacionadas a contextos específicos de aprendizagem, visto que o aluno irá desistir do aprendizado ou ensino da LI se estiver fora daquele contexto de escola de idiomas.

3.2.4. Aprendizagem de LI na escola pública

Várias são as crenças dos professores sobre o contexto de ensino concernente à escola e ao ensino públicos. Durante todo o curso de formação foram detectados indícios dessas crenças relacionadas a esse contexto da escola formal, principalmente a pública.

Quando questionados sobre seu conhecimento linguístico, muitos alunos apresentaram características da crença de que:

“não se aprende LI na escola pública”
--

Assim como as outras crenças relacionadas a contextos de aprendizagem, esta crença pode atuar como uma lente, influenciando a maneira como os participantes interpretam as novas teorias e, muitas vezes, não permitindo que os mesmos absorvam essas teorias (BARCELOS *et alli*, 2004), tornando-se, assim, mais resistentes a mudanças.

Vestígios desta crença foram identificados em diversos momentos do curso. Em resposta ao item '3.c' (Aprende-se melhor a LI em escolas públicas.) do Q2, Márcia deixa essa crença bem evidente ao afirmar exatamente o oposto do que diz o item em questão, como mostra o excerto a seguir:

Excerto 62

MÁRCIA – Discordo. Muito pouco ou nada se aprende. (Q2, 29/09/2008)

João também mostra evidências desta crença ao responder o mesmo item:

Excerto 63

JOÃO – Discordo. Há pouco contato com a língua. (Q2, 29/09/2008)

Esta crença pode estar alicerçada na experiência dos professores que passaram pela escola pública e não tiveram uma educação em LE de boa qualidade sendo levados, dessa forma, seguir pressupondo subconscientemente que não é possível aprender LE na escola, principalmente na pública.

Uma evidência de tal fato pode ser observada com bastante clareza na resposta de Jéssica ao item '1.a' (Como você classifica seu nível de oralidade em LI quando ingressou para a faculdade?) do Q2, como evidenciado no excerto a seguir:

Excerto 64

JÉSSICA – Insatisfatório. Porque aprendi inglês apenas no Ensino Médio e no Fundamental, não aprendi muito. (Q2, 29/09/2008)

Essa declaração de Jéssica mostra a insatisfação da aluna-professora em relação à sua experiência de aprendizagem de LI durante sua passagem pela escola pública. Dessa forma,

além de apresentar a crença em questão, Jéssica pode influenciar outros professores que porventura não tenham opinião formada sobre este contexto de ensino.

Ainda sobre o ensino em contexto da escola pública, alguns alunos apresentaram instâncias da crença de que:

“não é preciso falar LI para ensinar LI na escola pública”

Tal fato está claramente evidenciado no excerto abaixo, resposta à pergunta 8 (Você acha que as atividades de produção oral, feitas em sala de aula, são suficientes? Explique.) do Q1.

Excerto 65

VIVIAN – Para sermos professores de escolas públicas, sim; mas para usarmos em uma ocasião em que a língua precisa ser falada fluentemente, não. (Q1, 29/05/2007).

Além de Vivian, outros professores também apresentaram evidências desta crença. Mesmo após o início do estágio supervisionado, quando se inicia o processo de observação de aulas e, posteriormente, a regência, houve sinais de evidência dessa crença. A crença em tela foi uma das que mais apresentaram sinais de perpetuação, haja vista que mesmo após todo insumo recebido e a experiência de estar no contexto profissional, não apresentou sinais de mudanças.

Tal crença pode prejudicar a formação de professores de forma a impedir a aquisição de novas teorias, novos conceitos, contribuindo para a formação de um “ciclo vicioso” (BARCELOS et al, 2004): não se aprende LI na escola pública, então, os professores da escola pública não precisam saber LI.

Além das crenças citadas acima, outras também foram identificadas concernentes ao contexto da escola pública. Vários professores, por exemplo, se serviram de outra crença para tentar justificar as anteriores, concernentes à escola pública. Eles afirmaram que não se aprende LI na rede pública de ensino porque:

“o aluno da escola pública não tem interesse em aprender”

No Q2, aplicado após o início das seções de observação do estágio supervisionado, várias evidências desta crença foram por mim percebidas. Ao responder ao item ‘3.c’ (Aprende-se melhor a LI em escolas públicas.), por exemplo, Sônia apresenta em seu discurso, sinais de tal crença, conforme evidenciado pelo excerto abaixo.

Excerto 66

SÔNIA – Não, atualmente os alunos das escolas públicas não estão interessados; refiro-me ao Ensino Fundamental. (Q2, 29/09/2008).

Em resposta ao item ‘3.j’ (Os alunos de escolas públicas têm mais interesse.) do Q2, Sônia apresenta sinais mais nítidos desta crença ao afirmar:

Excerto 67

SÔNIA – Discordo. Não, não o tem. (Q2, 29/09/2008).

Além de Sônia, outros participantes também apresentaram sinais da mesma crença em resposta ao mesmo item, conforme apresentado no excerto a seguir:

Excerto 68

HELEN – Discordo. Deveriam ter (mais interesse), mas não tem. (Q2, 29/09/2008).

Ainda em resposta aos itens ‘3.c’ (Aprende-se melhor a LI em escolas públicas.) e ‘3.j’ (Os alunos de escolas públicas têm mais interesse.) do Q2, alguns alunos apontaram outros motivos que podem justificar a existência de crenças relacionadas à aprendizagem de LI no contexto público de ensino, conforme evidenciam os excertos a seguir:

Excerto 69

PATTY – Às vezes, o que falta para esses alunos são professores motivados a ensinar bem. (Q2, 3.j, 29/09/2008).

Excerto 70

PATTY – Muitas vezes, eles não tem material adequado e a língua estrangeira é distante da realidade deles. (Q2, 3.c, 29/09/2008).

Excerto 71

JOÃO – Discordo. Há pouco contato com a língua. (Q2, 3.c, 29/09/2008).

Excerto 72

JÉSSICA – Discordo. Os alunos não dão a mínima, e os professores, menos ainda. (Q2, 3.c, 29/09/2008).

Corroboro as afirmações de Patty (Excertos 69 e 70) e João (Excerto 71), entendendo que tais situações têm sido frequentemente apontadas em escolas brasileiras (PAVAN & SILVA, 2010; DEMO, 2004; CARNEIRO DA SILVA, 2001; CONSOLO, 2000; dentre outros). Tais fatos também são atestados pelo PCNs de LE, ao tentar justificar a não-promoção das quatro habilidades linguísticas em sala de aula, quando afirmam que

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas (BRASIL, 1998, p. 21).

Dirirjo em opinião da aluna Jéssica, pois acredito que existam muitos profissionais empenhados, tanto no que tange as suas atitudes e ações dentro da sala de aula quanto na continuidade de sua formação profissional e acadêmica. Muitos alunos podem ser flagrados verdadeiramente empenhados em aprender, e não o fazem devido à falta das condições elencadas e destacadas no texto dos PCNs, como o número elevado de alunos numa única sala de aula, a falta de proficiência linguístico-comunicativa de grande parte dos professores e até mesmo devido a atitudes improdutivas de alguns docentes. Diante disso, generalizar o fato como abrangendo todos, professores e alunos, conforme afirma Jéssica, não corresponde à realidade de todas as salas de aula de LE nas escolas brasileiras.

3.2.5. Domínio da língua pelo professor

Outra crença inferida das respostas dos participantes é a crença de que

“o professor de LI deve dominar a língua que ensina”

Essa crença foi inferida em diversos momentos do curso. Em vários excertos apresentados anteriormente ocorrem sinais dessa crença, dos quais reapresento e destaco os seguintes, também apresentados como Excertos 35 e 36:

Excerto 73

JÉSSICA – Não. Como vou ensinar o que não domino? (Q2, 29/09/2008)

Excerto 74

PATTY – Não. Pois não tenho total domínio da língua. (Q2, 29/09/2008)

Conforme expus anteriormente, estas respostas foram dadas quando perguntei se se sentiam preparadas para atuar como professoras de LE. É evidente que para exercer qualquer profissão é necessário, num sentido rigoroso, certo conhecimento e capacidade de ação específica numa área. Esse conhecimento não deve ser primário, inocente, mas capaz de se efetivar na prática, ser refletido e crescer organicamente com o desenvolvimento da profissão.

Apesar dessa metáfora estar presente na fala de leigos e até de alguns estudiosos da área da linguagem, não se pode dizer que alguém ‘domina’ uma língua, pois a língua, além de muito complexa, para atender as necessidades sociais do contexto onde é falada, normalmente encontra-se em constante mutação, e logo não pode ser ‘dominada’ no sentido de ficar congelada nos usuários. Tal crença, segundo Barcelos *et alli* (2004) se concretiza na insegurança de atuar em sala de aula e não ser capaz de responder as perguntas dos alunos. É claro que dominar indica mesmo uma capacidade ou proficiência na L-alvo que permita a comunicação nesse idioma adquirido.

Em relação às crenças, pode-se inferir que toda essa “bagagem pessoal” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, p. 131) trazida pelos professores para o curso de Letras observado não foi “desempacotada”, tampouco “reconstruída”. Podemos suspeitar, pelas evidências trazidas aqui neste estudo, que houve mudanças nas crenças dos alunos, porém, não estamos

autorizados a afirmar que houve uma resignificação de tais crenças em nossos participantes da pesquisa.

Há um ‘abismo’ conceitual em torno desses dois conceitos. O primeiro, ‘mudança’ (no inglês, *shift*), refere-se a uma simples troca de crença, como uma troca de foco da crença, na qual o indivíduo deixa uma crença para assumir outra, ou continuando com a mesma crença anterior, agora vista de outro ângulo. Por se tratar de um construto paradoxal (BARCELOS, 2004, 2006), uma mudança pode ocorrer apenas no discurso e não influenciar a ação. Conforme postula Almeida Filho (1993), poderíamos apontar que, nesse caso, não se desenvolveu competência suficiente para dar à crença estatuto de realidade.

O segundo, ‘resignificação’ (no inglês: *change*), refere-se a uma mudança mais profunda, conceitual, implicando que o indivíduo (des) / (re) construa suas crenças por meio da reflexão, modificando, assim, a sua prática na realidade. Dessa forma, sem a observação das ações desses futuros professores em seu contexto profissional, torna-se impossível afirmar que houve alguma resignificação dessas crenças.

A seguir discorro sobre outros fatores condicionantes (além das crenças) observados no contexto da pesquisa durante minha permanência no contexto investigado, guiado pelas perguntas de pesquisa propostas.

3.3. Análise das outras dimensões da formação

Durante a minha permanência no contexto de pesquisa, pude observá-lo atentamente e registrar uma riqueza de detalhes. A observação de todo o processo permitiu que percebesse fatos e detalhes que seriam imperceptíveis, não fosse minha permanência no contexto por tanto tempo. O caráter longitudinal da pesquisa proporcionou uma observação mais aprofundada do contexto, bem como do processo de formação inicial. As observações

expostas nessa subseção são provenientes de minhas anotações tanto durante as observações de aulas como durante minhas conversas informais com os participantes da pesquisa.

Um dos fatores que pode interferir fortemente na qualidade da formação docente é a maneira como as políticas públicas que regulam/regulamentam a formação de professores de línguas são aplicadas.

Parte da explicação de porque os professores de línguas se formam como no nosso contexto de pesquisa está nas ações do Governo Federal, quando lança planos para melhorar a qualidade dos cursos de formação. As medidas tomadas pelo Governo, no entanto, não dão à LE (inglês) a devida importância. Assim, podemos afirmar que todos esses esforços não representam mudanças significativas para os cursos de Letras, que até hoje são tratados com certo descaso por algumas IES (PAVAN & SILVA, 2010). Essa era uma de nossas questões de pesquisa que aqui merecem análise específica.

Nesse contexto, busco aqui analisar duas das políticas públicas recentes que podem influenciar a qualidade dos cursos de formação de professores de línguas em nosso país, por se tratarem de mecanismos de avaliação do MEC: o ENADE, que avalia o aproveitamento dos alunos nos cursos superiores; e as Comissões de Especialistas da SESu, que avalia as condições de oferta dos cursos superiores.

Deste modo, devido a sua importância é que merece uma atenção especial nessa pesquisa, conforme trataremos adiante.

3.3.1. A aplicação do ENADE

Conforme descrito no capítulo I desta dissertação, o ENADE é o instrumento pelo qual o MEC avalia o rendimento dos alunos nos cursos de graduação. Mas, a forma como é aplicado não condiz com a realidade dos nossos cursos de formação de professores.

O exame simplesmente não contempla a formação de professores de línguas com a avaliação de língua, de aspectos didáticos e de aspectos das respectivas literaturas, no caso específico das línguas estrangeiras.

Outro ponto discutível é a criação de “Cursos Preparatórios para o ENADE”, oferecido sem qualquer constrangimento por várias IES, com anúncio em páginas eletrônicas na internet às vésperas das provas. Mas, se o exame visa avaliar o rendimento de tais alunos durante todo o curso superior, que aspectos seriam necessários reintroduzir num curso de tal magnitude?

Entendo que, além de uma revisão de tópicos que não foram internalizados pelos alunos pela (falta de) amplitude em sua abordagem em sala de aula, os únicos assuntos passíveis de serem abordados seriam aqueles que não foram sequer abordados nos referidos cursos superiores, mostrando, assim, a provável falta de comprometimento e de preocupação com a qualidade da formação de professores de LE.

No caso específico do contexto investigado, o referido curso preparatório ocorria, via de regra, no horário das aulas de LE, pois se trata de um conteúdo que ainda não faz parte do exame, ou seja, um conteúdo praticamente sem valor. Tal fato evidencia o descaso da IES com o ensino da LE e a consequente qualidade na formação desses profissionais.

3.3.2. Visitas das comissões de especialistas da SESu

As Comissões de Especialistas da SESu visitam as IES para a certificação de qualidade e posterior autorização de funcionamento dos cursos superiores. As visitas são feitas por agendamento com um prazo mínimo de dois meses.

Como pude observar no contexto da pesquisa, bem como em muitos outros no decorrer da minha jornada acadêmica, algumas IES contratam, às vésperas de tais visitas, vários mestres e doutores, com o único intuito de obter a certificação para funcionamento junto ao

MEC. Após o período de visitas, tais mestres e doutores são demitidos sumariamente, visando apenas a economia de recursos por parte das IES.

Outro ponto muito comentado em diversas IES é o aumento do acervo das bibliotecas em épocas de visitas dessas comissões e a sua diminuição imediata após as visitas, além das reformas e pinturas também na mesma época. A troca de mobiliário, como as carteiras das salas de aula, por exemplo, também é um fato que pode ser observado nesses contextos de formação profissional.

Tal prática evidenciada acima nos leva a refletir sobre a incapacidade de reavaliar e agir do ministério, fato esse que pode ser explicado pelo nosso passado histórico que nos mostra essa incongruência entre o dizer e o fazer das autoridades educacionais ao longo dos séculos. Diante dos fatos evidenciados, como podemos cobrar ações éticas desses professores, quando se permite que sejam submetidos a ações mantidas sob tais atitudes de seus superiores?

A seguir, descrevo as implicações de tais fatos para o processo de formação de professores de línguas.

3.3.3. O efeito retroativo negativo das políticas públicas na formação de professores de línguas

Conforme relatado no Capítulo 1 deste estudo, o efeito retroativo é a máquina propulsora que leva os envolvidos em um processo de avaliação a fazer coisas que normalmente não fariam para a obtenção de êxito no processo avaliativo.

As substituições das aulas de LE por aulas dos cursos preparatórios para o exame nacional de desempenho dos estudantes levam os professores em formação inicial à desmotivação, pois muitos deles têm o desejo e a expectativa de que aprenderão a LE durante a sua formação inicial, conforme mostrado na seção 3.1.1. Dessa forma, faz-se necessário que

as premissas nas quais se baseia o exame sejam revistas de forma a contemplar todas as características necessárias à formação de professores que contemplem a necessidade social brasileira.

A esse respeito, Paiva (2004) assevera que

Apesar de o objetivo ser “avaliar se a formação do bacharel e do licenciado em Letras é compatível com as necessidades do exercício profissional na sociedade brasileira”, a língua estrangeira e a formação do docente de língua estrangeira não foram, até hoje, objetos de avaliação (PAIVA, 2004, p. 193).

Além disso, um exame que visa a mensuração do desempenho de indivíduos num determinado processo e que não contempla todos os passos desse processo está fadado a cair em descrédito.

Em relação às visitas das comissões de especialistas da SESu, a forma de visitas agendadas possibilita que as IES burlem o sistema de avaliação e, dessa forma, continue sem o compromisso de formar professores que atendam às reais necessidades do país em relação à formação de seus alunos.

As visitas feitas sem agendamento prévio levariam as IES a se preocuparem realmente com a qualidade de suas instalações, bem como com a qualidade de seus docentes e, conseqüentemente, com a qualidade de seus cursos e dos profissionais formados nessas bases.

Além disso, é indiscutível a necessidade de implementação de políticas que tratem de aspectos específicos do ensino de línguas, como:

- Exame de proficiência em âmbito nacional ou regional na L-alvo, que possibilitaria o crescimento e/ou reconhecimento da profissão do professor de línguas;
- Exame nacional que avalie as competências várias de quem vai ser professor de línguas;
- Um currículo nacional (recomendado a princípio), que norteie todas as IES a produzirem profissionais com um perfil mínimo de competências necessárias à prática da docência; e
- Metas para os diferentes níveis de ensino ao nível nacional.

Dessa forma, além de propiciar uma formação adequada do professor de línguas, quebraríamos paradigmas existentes no quadro histórico da educação, bem como do ensino de línguas no cenário brasileiro. Minimizar o descaso histórico com a educação e o ensino de línguas em nosso país nos levaria a refletir sobre a construção de uma sociedade justa e sensível às necessidades de seus cidadãos.

No próximo capítulo, deixo meus comentários sobre o estudo relatado nesta dissertação e proponho algumas mudanças para a formação de professores de línguas.

4. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Espero que tenha dito o suficiente
para mostrar que uma concepção alternativa
viável às preocupações metodológicas centrais
da pedagogia de línguas já existe,
estando já suficientemente desenvolvida
para que seja utilizável na prática escolar.
(ALLWRIGHT, 2003, p. 26)*

A formação de professores de línguas é realmente uma área muito estudada em alguns aspectos, mas, em outros, praticamente inexplorada. A sala de aula é um ambiente fantástico, onde milhares de explicações para seus fenômenos complexos podem dela emergir em sucessivos esforços de pesquisa. Mas, muitas dessas respostas podem ser invisíveis para um pesquisador e evidente para outros. Desta forma, a necessidade de mais pesquisas nos diversos contextos de formação de professores ao redor do país é eminente.

Conforme asseverei no primeiro capítulo desta dissertação, a formação de professores precisa passar por cinco esferas distintas que se entrecruzam na dinamicidade dos processos oriundos desse contexto tão complexo que se constitui a sala de aula. Abordo aqui, todas as esferas as quais mencionei anteriormente, com o propósito de responder às perguntas de pesquisa.

Respondendo à primeira pergunta de pesquisa, diante das evidências apuradas na pesquisa podemos dizer que o modelo observado não condiz com a proposta descrita nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, pois não preenche todos os quesitos dispostos no referido documento, conforme nos mostra a Tabela 1.

ASPECTOS ESTABELECIDOS PELO PARECER CNE/CES 0492/2001 QUE DEVEM SER CONTEMPLADOS PELOS CURSOS DE LETRAS	CONTEMPLA	NÃO CONTEMPLA
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	✓	

Tabela 1: Aspectos do Parecer CNE/CES 0492/2001 contemplados no modelo observado.

Além disso, o referido curso também não possui um laboratório de línguas ou uma sala ambiente para a prática de ensino, conforme nos mostra a Tabela 2.

ITENS DE INSTALAÇÕES AVALIADOS PELO INEP (PREVISTOS PARA OS CURSOS DE LETRAS)	CONTEMPLA	NÃO CONTEMPLA
Sala ambiente de prática de ensino		×
Laboratório multimídia/línguas		×
Laboratório de informática	✓	
Laboratório de tradução e interpretação	NAO SE APLICA	NAO SE APLICA

Tabela 2: Itens de Instalações avaliados pelo INEP (PAIVA, 2004, p. 194)

Em relação ao primeiro aspecto, considerei como “não contempla” pelo fato dos alunos apenas terem contato com o futuro contexto de trabalho na segunda metade do curso. Em relação às habilidades necessárias, a maioria dos alunos não possui as competências mínimas para ser um professor de línguas

Na esfera teórica, a teoria informal de que vêm preenchidos os alunos com um volume de crenças mais comumente encontradas em alunos-professores ingressantes, apresentado pelos participantes no final do curso aponta para um traço negativo na formação de professores de línguas, deixando claro que não foram apresentadas novas teorias aos professores; e, se foram, que não causaram o efeito esperado e necessário. Apesar de alguns alunos-professores apresentarem sinais de mudanças no foco de suas crenças, não podemos

afirmar que essas mudanças tiveram relação com as teorias apresentadas pelos docentes durante o curso de formação, pois alguns ainda apresentam, ao final do curso, resquícios de crenças normalmente relacionadas a iniciantes nos primeiros estágios de sua formação.

Ainda na esfera teórica, os resultados nos mostram que há pouca ou nenhuma reflexão dos professores em formação inicial, ainda que no plano discursivo ou no plano das idéias, ou seja, o processo reflexivo não é utilizado na prática, revelando um aspecto histórico presente na prática de ensinar e aprender línguas da região observada.

Na esfera histórica, o único traço que distingo claramente é a (des) valorização da profissão do professor de línguas, desde o momento de sua formação inicial. No modelo observado, os alunos-professores se mostraram insatisfeitos com diferentes aspectos do curso, evidenciando a falta de comprometimento da IES com a qualidade da formação de seus futuros professores.

Além disso, o modelo de formação que observei ainda está fortemente arraigado em práticas tradicionais de ensino, fruto talvez da tradição de ensinar e aprender línguas daquela região. Aliado a isso, os alunos ainda agem como se estivessem comprando um produto feito, como acontecia no século passado. A falta de vínculo entre teoria e prática, ainda presente no curso de formação inicial de professores de línguas, contribui para uma formação inicial precária desses professores, pouco respaldada na ciência aplicada relevante de que já dispomos nos centros de pesquisa nacionais.

Na esfera política, reconheço um ‘traço cultural’ que se reflete na história política da formação de professores de línguas no Brasil: a legislação continua sem sair do papel. Parece um bom momento para (re) utilizar as palavras de Chagas (1967), ao se referir à LDB de 1961 – nossa primeira LDB,

[...] um novo diploma legal pretendia promover “a reforma do ensino”. E via de regra não a promovia, porque os dados sobre os quais se assentava ou não tinham correspondências com a realidade ou, se a tinham, estavam referidos

àquele momento de sua elaboração que logo passava, tornando-se então necessária a reforma seguinte (CHAGAS, 1967, p. 121-122).

Embora tenhamos sido agraciados com inúmeras mudanças pelo Parecer 0492/2001, as mudanças propiciadas por esse instrumento desde que entrou em vigor foram, em muitas IES, muito tímidas. Tal fato pode ter sido causado, a meu ver, pela falta de fiscalização, ou mesmo pelo excesso de zelo em seus agendamentos.

No modelo observado, em nenhum momento foi feita uma referência direta à ética profissional, ficando apenas no plano filosófico, ou ainda, no imaginário. Os participantes da pesquisa em nenhum momento questionaram sobre o assunto, deixando a ética profissional apenas à margem do processo de formação.

Pela observação das atitudes de docentes e alunos durante a pesquisa, podemos inferir que a tradição de ensinar e aprender línguas na região observada está fortemente alicerçada em moldes tradicionais de ensino, fruto talvez da opressão do recente regime militar que se abateu sobre o país durante os árduos anos da ditadura.

Diante disso, podemos afirmar que analisando essas ações dos participantes, podemos constatar que o perfil de crenças dos participantes pode ser explicado pela cultura de aprender dos alunos e pela cultura de ensinar dos professores, ambas sendo influenciadas pela tradição de ensino daquela região e, dessa forma, respondemos a segunda pergunta.

Além disso, a falta de reflexão à luz da teoria relevante e a falta de observação da teoria na prática marcam de forma significativa a maneira como o aluno chega ao final do curso, em relação à profissão, ou seja, a forma como o aluno (des) aprende a ser professor. O modelo de formação observado é embasado na competência implícita de seus participantes, conduzido principalmente pelas suas crenças. Isso pode levar a um processo de não-formação do professor de línguas. A falta de reflexão pode ser justificada pelo desejo das IES de não compartilhar o poder que detêm sobre o processo de formação de professores.

Para responder a terceira pergunta, analiso o modelo observado de forma holística, pois devo comparar os dois modelos: o modelo observado e o modelo apresentado no início desta dissertação. Assim, para explicar o modelo observado utilizo apenas parte do modelo proposto, pois a formação de professores de línguas observada ainda apresenta resquícios de moldes de formação antigos, baseados em conteúdos e, na maioria das vezes, baseados na competência implícita de seus docentes.

A quarta pergunta pode ser respondida com as intervenções da história do ensino de línguas no decorrer das páginas desta dissertação, pois por meio dessa história podemos entender grande parte dos fenômenos que ocorre dentro de nossas escolas hoje.

Diante disso, algumas mudanças nos parâmetros da formação de professores de línguas se mostram necessárias. Elenco, agora, algumas mudanças que podem contribuir para a melhoria da qualidade dos cursos de formação em nosso país:

- Aumento na duração mínima dos cursos presenciais de Letras com licenciatura dupla de três para quatro anos, o que poderia propiciar uma formação de qualidade principalmente nos cursos noturnos, que promovem a formação via de regra com condições precárias;

Com o aumento de um ano no processo de formação, e o conseqüente aumento da carga horária do curso, poderia auxiliar no desafio de se ensinar uma LE durante o curso, pois com a reestruturação curricular a carga horária reservada para a LE chegaria ao dobro.

- Instauração de um currículo mínimo para as licenciaturas em Letras que contemplem as necessidades básicas de um professor de línguas em seu contexto de atuação, afim de unificar ou padronizar um ‘conhecimento básico mínimo’ necessários para a atuação profissional em qualquer contexto profissional.

A promoção da autonomia das IES pelo Parecer 0492/2001 não obteve o êxito esperado, pois muitas IES não a promoveu do modo como está descrito. A formação de profissionais críticos, por exemplo, não acontece em muitas IES ao redor do país; a dicotomia entre teoria e

prática continua latente em muitas dessas instituições e a incidência de iniciação à pesquisa é praticamente nula em muitas IES.

- Obrigatoriedade de pelo menos uma disciplina de LA durante todo o percurso da formação inicial, visando contemplar todos os possíveis acontecimentos que ocorrem no contexto profissional. No início do curso, essa disciplina poderia discutir a postura de docentes, através de sessões de visionamento (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 227), o que poderia servir para a formação reflexiva de professores, além de dar início ao contato dos professores em formação inicial com o seu contexto de atuação logo no primeiro semestre do curso, o que ajudaria a eliminar a precariedade do estágio supervisionado, da forma como é aplicado hoje;
- Obrigatoriedade do ‘estágio supervisionado’ desde o início do curso. No início, o trabalho poderia ser feito em parceria com a disciplina de LA, por meio dos processos de reflexão e pela introdução das teorias de aquisição de línguas, por exemplo, o que em muitas IES não acontece durante o curso de formação inicial;
- Obrigatoriedade de disciplinas que ajudem o professor de línguas a atuar com a diversidade das salas de aula brasileiras nas diferentes regiões, evidenciando a formação inclusiva pela qualidade como quesito básico para a formação inicial;

Ainda hoje no Brasil, conforme flagramos nos dados trazidos para esta dissertação, professores egressos de cursos de licenciatura vão para as salas de aula despreparados para atuar frente às necessidades especiais encontradas em seu ambiente de trabalho. É comum encontrarmos professores que têm na sua sala alunos portadores de necessidades especiais, sem saber como enfrentarão esse desafio.

- Instauração de um ‘exame de proficiência’ para os egressos dos cursos de Letras, o que proporcionaria uma preocupação das IES com a qualidade de seus cursos de formação de professores de línguas.

O EPPLE, Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras, desenvolvido pelo GT de Avaliação, liderado pelo Professor Doutor Douglas Altamiro Consolo, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de São José do Rio Preto/SP, em conjunto com diversos pesquisadores brasileiros como a Professora Doutora Vera Lúcia Teixeira da Silva e o Professor Doutor Hércio Lanzoni, por exemplo, e disponível para a avaliação *on line*, é um exemplo de avaliação capaz de atender as necessidades do nosso país e que contempla tanto o conhecimento da L-alvo quanto os conhecimentos pedagógicos e metodológicos necessários ao professor egresso dos cursos de Letras à atuação profissional em qualquer contexto;

- Criação de um Conselho ou Associação, em nível nacional, que possa ‘gerenciar’ e criar um plano de capacitação de professores em serviço para a aquisição das competências mínimas para o cargo, bem como capacitá-los, de forma que todos os professores de línguas do país pudessem ter a mesma formação mínima para o cargo; e, finalmente,
- A criação de um Conselho de Ética Profissional que elabore e regulamente um Plano de Ética para os professores de línguas, com o intuito de promover a igualdade social entre seus pares, contribuindo para a melhoria da qualidade da formação inicial desses profissionais.

A implantação e implementação dessas medidas podem contribuir para a melhoria da qualidade dos cursos de formação de nossos professores de línguas em todo o território brasileiro.

Os resultados deste estudo devem animar professores formadores a se aprofundarem na área e alertá-los igualmente de que há limitações importantes em análises como a desta pesquisa. Assim, os resultados apresentados não se aplicam, necessariamente, a contextos semelhantes. Os procedimentos utilizados, no entanto, podem ser utilizados em outros contextos, desde que adaptados às necessidades de cada situação. As medidas apresentadas

são aplicáveis a todos os contextos de formação de professores de línguas no âmbito presencial.

As limitações desta pesquisa ocorrem por várias razões e a maior delas atribuo ao fator tempo. Podemos perceber uma análise de dados com foco maior nas crenças. Isso ocorreu pelo fato de as crenças, e as expectativas emergentes de tais crenças, comporem quase que na totalidade o conteúdo trazido pelos alunos para dentro do curso de formação inicial, além de se constituírem o meu pressuposto inicial de pesquisa. Depois de iniciada a pesquisa, no entanto, o intuito era analisar igualmente todas as esferas de maneira equânime, o que ainda não foi possível, haja vista o tempo exíguo do mestrado.

Para verificar se houve mudança ou resignificação das crenças dos futuros professores, por exemplo, deveria observar a prática profissional desses professores, bem como seu discurso e, para isso, precisaria de uma prorrogação de um ano, pelo menos. Logo, não seria possível devido a limitação de tempo para a conclusão do mestrado.

As crenças reveladas nessa pesquisa foram as mesmas já elencadas por outros pesquisadores (BARCELOS, 2003, 2004, 2006 e 2007; FREITAS, 2002 e 2004; KUDIESS, 2005; SILVA, 2005; VELOSO, 2007; e VIEIRA-ABRAHÃO, 2002 e 2004), e estão relacionadas a contextos de aprendizagem, à abordagens de ensino, ao mercado de trabalho, à competência linguística e ao comportamento dos alunos. Dentre as expectativas, as mais recorrentes foram em relação à aquisição da LI e ao mercado de trabalho.

Pude perceber, no contexto investigado, a falta de comprometimento de alguns alunos-professores com os estudos, principalmente em relação à pesquisa. Tal fato pode estar relacionado com as dificuldades por eles vividas durante a graduação, como por exemplo: a baixa carga horária destinada ao aprendizado de LI, incompatível com as propostas firmadas pela instituição no início do curso e, finalmente, a troca demasiada de docentes, tornando o processo de ensino e aprendizagem um caminho mais árduo ainda para os futuros professores.

As medidas apresentadas, além de propiciar uma formação mais consciente, podem levar os professores a uma conduta mais crítica, contribuindo assim, para o aumento da prática reflexiva dentro das salas de aula.

Dessa forma, espero que este estudo tenha contribuído para a implementação de medidas que levem à melhoria da qualidade dos cursos de formação de professores de línguas em todo o país.

Entretanto, muitas perguntas novas surgiram durante o percurso deste estudo e podem, quem sabe, se tornar objeto de estudo para futuras pesquisas, como por exemplo: 1) Quanto e como as crenças dos professores influenciam as crenças dos alunos? 2) Em que proporção as crenças e expectativas podem ser (re)significadas no confronto com Teoria fundamentada em reflexão? 3) Que motivos levam o professor à (des)motivação, haja vista que alguns professores tendem a ficar desmotivados, enquanto outros parecem se revigorarem durante o processo? 4) Porque as políticas públicas são poucas e não saem do papel? 5) De que maneira poderíamos reduzir os prazos dos trâmites legais para que medidas fossem aplicadas com mais prontidão? 6) De que maneira o estudo da história do ensino de línguas pode ajudar na formação da identidade do professor de LE e na qualidade de formação desses professores? 7) Em que proporção o estudo da tradição de ensinar e aprender de uma determinada região pode explicar os problemas existentes nos cursos de formação de professores daquela região? 8) Em que proporção a ética, ou a falta dela, pode interferir na qualidade da formação docente?

As perguntas aqui apresentadas têm por objetivo incentivar a continuidade das pesquisas sobre as crenças e expectativas e outros temas que possam melhorar a qualidade docente e, principalmente, as aulas de LI em nosso país.

Nesse sentido, espero que minhas palavras, idéias e concepções possam desencadear nos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem de línguas em solo brasileiro, um

momento de reflexão sobre as reais necessidades de nosso país em relação ao tipo de profissionais que desejamos que tenham os nossos filhos dentro de suas salas de aula.

Assim, fazendo uso das palavras de Allwright (2003, p. 26), espero que tenha dito o suficiente para mostrar que uma concepção alternativa viável às preocupações metodológicas centrais da pedagogia de línguas já existe, estando já suficientemente desenvolvida para que seja utilizada na prática escolar.

Referências

- ADLER, P. A. & ADLER, P. Observational techniques. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (orgs.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994, p. 377-392.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de Língua Estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização lingüística. *Contexturas*, vol. 1 n. 1 (p. 77-85), São Paulo: APLIESP, 1992.
- _____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 1993.
- _____. *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes Editores, 1999.
- _____. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs) *Aspectos da Lingüística Aplicada: Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000, p. 33-47.
- _____. *Lingüística Aplicada, ensino de línguas & comunicação*. 2 ed. Campinas: Pontes Editores e Arte Língua, 2007.
- _____. *Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- ALVAREZ, M. L. O. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/espanhol. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (orgs.). *Lingüística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes Editores, p. 191-231, 2007.
- _____. O papel dos cursos de Letras na formação dos professores de línguas: ontem, hoje e sempre. In: SILVA, K. A. *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes, 2010. p. 235-255.
- BARCELOS, A. M. F. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach*. 2000. Tese (Doutorado em Teacher Education) – The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.
- _____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. vol.1. n.1. p. 71-92, 2001.
- _____. Researching beliefs about SLA: a critical review. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (orgs.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, p. 7-33, 2003.
- _____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.
- _____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (orgs.). *Crenças e Ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 15-42, 2006.

_____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisas no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (orgs.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Brasília, DF: UnB/Finatec; Campinas, SP: Pontes Editores, p. 27-69, 2007.

_____ et alli. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 11-29, 2004.

BRASIL. *Decisões*. 1809. Disponível em: http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/Colecoes/Legislacao/Legimp-A4_8.pdf. Acesso em: 28/09/2011.

_____. *Constituição Política do Império do Brasil* (de 25 de março de 1824). 1824. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1737/constituicao_1824_texto.pdf?sequence=9. Acesso em: 28/09/2011.

_____. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil* (de 24 de fevereiro de 1891). 1891. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1760/constituicao_1891_texto.pdf?sequence=5. Acesso em: 28/09/2011.

_____. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil* (de 10 de novembro de 1937). 1937. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1765/constituicao_1937_texto.pdf?sequence=4. Acesso em: 28/09/2011.

_____. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil* (de 18 de setembro de 1946). 1946. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/3884/constituicao_1946_texto.pdf?sequence=1. Acesso em: 28/09/2011.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1967*. 1967. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1738/constituicao_1967_texto.pdf?sequence=7. Acesso em: 28/09/2011.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf. Acesso em: 28/09/2011.

_____. *Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10/12/2011.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Parecer CNE/CES 492/2001, de 4 de julho de 2001. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 jul. 2001. Seção 1e, p. 50*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 15 out. 2007.

BROWN, J. D. University entrance examinations: Strategies for creating positive washback on English language teaching in Japan. *Shiken: JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, 3 (2) Jan 2000 (p. 2 - 7).

CALLEGARI, M. O. V. *Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol: caminhos possíveis. Análise e intervenção num Centro de Estudos de Línguas de São Paulo*. 2008. 230p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CARNEIRO DA SILVA, W. A reforma da formação de professores no Brasil e o lugar social da universidade. In: LINHARES, C. F. S. (org.). *Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha*. São Paulo, SP: Cortez, p. 115-135, 2001.

CARNEIRO LEÃO, A. *O ensino das línguas vivas: seu valor, sua orientação científica*. São Paulo: Editora Nacional, 1935.

CASTRO BARBO, M. A. Influência das crenças do professor de língua inglesa sobre o aprendizado. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Orgs.). *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas*. Florianópolis, UFSC, p. 265-276, 2007.

CAVALARI, S. M. S. *O tratamento do erro na oralidade: uma proposta focada em características da interlíngua de alunos de inglês como língua estrangeira*. 2005. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2005. CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Lingüística Aplicada. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, jan./jun. 2005.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001, p. 21-40.

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

_____. Questões de ética na pesquisa em Lingüística Aplicada. *Linguagem & Ensino*, Vol. 8, No. 1, 2005, p. 101-122.

_____. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (orgs.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 57-67.

CHAGAS, R. V. C. *Didática especial de línguas modernas*. 2ed. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

CONSOLO, D. A. Revendo a Oralidade no Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. *Revista de Estudos Universitários*, v. 26, n. 1, p. 59-68, 2000.

_____. *et alli*. Reflexões sobre ensino e avaliação de compreensão e produção oral em língua estrangeira: implicações para a formação de professores. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Orgs.). *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas*. Florianópolis, UFSC, p. 301-315, 2007.

_____.; AGUILERA, C. O. P. Sobre políticas de ensino e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K. A. *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes, 2010. p. 133-147.

DELATORRE, F. EFL teacher's education and the importance devoted to pronunciation in Brazil. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Orgs.). *Anais do I Congresso*

Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas. Florianópolis, UFSC, p. 396-409, 2007.

DEMO, P. *Desafios modernos da Educação*. 13ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

DENZIN, N. K. *The research act*. New York: McGraw-Hill, 1978.

FIALHO, D. S.; FIDELES, L. L. As primeiras faculdades de Letras no Brasil. Revista HELB. Ano 2. N. 2. 1/2008. Disponível em: http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=106:as-primeiras-faculdades-de-letras-no-brasil&catid=1080:ano-2-no-02-12008&Itemid=11. Acesso em: 21/07/2011.

FINARDI, K. R. & GIL, G. Crenças de professores sobre o uso da linguagem lúdica na sala de aula de língua estrangeira (LE). In: GIL, G. et al (orgs.). *Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem de inglês: a sala de aula e o professor de LE*. Florianópolis: UFSC, p.191-212, 2005.

FIORIN, J. L. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa lingüística universitária. *Línguas e Letras*. Vol. 7. n. 12. 1sem./2006. p. 11-25.

FRAUCHES, C. C. A livre iniciativa e a reforma universitária brasileira. IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis (SC), 2004. Disponível em: <http://www.inpeau.ufsc.br/coloquio04/a8.htm>. Acesso em: 10/12/2011.

FREITAS, M. A. de. O movimento reflexivo subjacente a procedimentos de investigação da própria prática pelo professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, p. 79-94, 2002.

GARDNER R. C.; LAMBERT, W. E. *Attitudes and Motivation in second language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury, 1972.

GARDNER, R. *Social Psychology and Second Language Learning: The role of attitudes and Motivation*. Edward Arnold, 1985.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas da pesquisa social*. 5ª ed. São Paulo, SP: Atlas, 1999.

GIMENEZ, T. (org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, p. 3-14, 2002.

_____. (org.). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003.

_____. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de Letras. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua, p. 171-187, 2004.

_____; MONTEIRO, M. C. G. *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

GOMES DE MATOS, F. *Entrevista*. Centro Cultural Brasil-Alemanha, de Pernambuco/RE. Disponível em: <http://www.ccba.com.br/asp/cultura_texto.asp?idtexto=505>. Acesso em: 13/12/2011.

GUILHEM, D.; DINIZ, D. A ética em pesquisa no Brasil. In: DINIZ, D. *et alli* (orgs.). *Ética em pesquisa: experiência de treinamento em países sul-africanos*. 2 ed. Brasília: Letras Livres: Editora UnB, 2008, p. 11-29.

GUIMARÃES, V. S. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

HELBA on-line. [on-line]. Linha do tempo da História do ensino de línguas no Brasil. Brasília, PPGLA/UnB, 2006. Disponível em: < <http://www.helb.org.br> > ISSN 1981-6677. Acesso em: 15/06/2010.

HENGEMÜHLE, A. *Formação de professores: da função de ensinar ao resgate da educação*. Petrópolis: Vozes, 2007.

KELLER, J. M. Motivational design of instruction. In: Reigeluth, C. M. (ed.) *Instructional-design theories and models: An overview of their current status*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 383-434, 1983.

KERN, R. G. Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*. v. 28, n. 1, p. 71-92, 1995.

KUDIESS, E. As crenças e os sistemas de crenças do professor de Inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças. *Linguagem & Ensino*, v. 8, n. 2, p. 39-96, 2005.

LANZONI, H. P. *Exame de proficiência em leitura de textos acadêmicos em inglês: um estudo sobre efeito retroativo*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2004.

LEFFA, Wilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

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

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, p. 39-58, 2002.

MALATÉ, L. S. O. A competência oral em inglês sob o olhar de futuros professores. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Orgs.). *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas*. Florianópolis, UFSC, p. 642-656, 2007.

MARCUSCHI, L. *A análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MATEUS, E. F. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T. (org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, p. 3-14, 2002.

MESSICK, S. Validity and washback in language testing. *Language Testing*, 13, (3) 241-256, 1996.

MOURA FILHO, A. C. L. *Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2005.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (orgs.). *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora UnB, 2003. p. 53-84.

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

_____. O novo perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et al (orgs.) *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, p. 345-363, 2005.

PAJARES, M. F. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PAVAN, C. A. G. *Crenças e expectativas sobre o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa de alunos ingressantes e formandos de um curso de Letras de uma faculdade particular do interior paulista*. 2007. Monografia (Licenciatura em Letras Português/Inglês) – Instituto Superior de Educação de Barretos, ISEB, Barretos, 2007.

_____. Crenças e expectativas na formação inicial de professores de inglês. *Revista Desempenho*, v. 9, n. 1, jun/2008.

_____.; SILVA, K. A. A (trans) formação de professores de línguas e as (novas) políticas educacionais sob o olhar da Linguística Aplicada contemporânea. In: SILVA, K. A. *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes, 2010. p. 185-203.

PEREIRA, K. B. *A interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública com o contexto de sala de aula*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2005.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 17-52.

RIBAS, F. C. O papel do professor na motivação dos alunos para aprender inglês. *Contexturas*, v. 11, p. 107-129, 2007.

RICHARDSON, L. Writing: a method of inquiry. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (eds). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994, p. 516-529.

RILEY, P. A. Shifts in Beliefs about Second Language Learning. *RELC Journal*, 2009, V.40: p. 102-124. Disponível em: <http://rel.sagepub.com/content/40/1/102>. Acesso em: 02/09/2010.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Tradução: Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, L. L. de C. P. Formação de professores e saberes docentes. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (orgs.). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, p. 89-102, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SCHULZ, R. A. Focus on form in foreign language classroom: Students' and teachers' views on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals*, v. 29, n. 3, p. 343-364, 1996.

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.

_____. O futuro professor de língua inglesa no espelho: crenças e aglomerados de crenças na formação inicial. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (orgs.). *Crenças e Ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 105-124, 2006.

_____. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na Linguística Aplicada brasileira. In: SILVA, K. A. (Org.) *Crenças, Discursos & Linguagem – Volume I*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 21-101, 2010.

_____.; ROCHA, C. H. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Orgs.). *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas*. Florianópolis, UFSC, p. 1018-1047, 2007.

THERRIEN, J. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (orgs.). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas, SP: Papyrus, p. 103-114, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

VELOSO, F. S. *Crenças, expectativas e o papel do insumo na compreensão oral de língua italiana dos alunos de um curso de Licenciatura em Letras*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2007.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (org.). *Trajelórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, p. 59-76, 2002.

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

_____. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, p. 219-230, 2006.

WHITE, C. Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learning. *System*, v.27, p. 443-457, 1999.

Apêndice

Apêndice A1: Questionário 1

PESQUISA – QUESTIONÁRIO 1 – ALUNOS DO 1º SEMESTRE

Dados pessoais:

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: M F Profissão: _____1) Você estuda ou já estudou Inglês (LI), antes de entrar para a faculdade? Sim Não

Se sim, informar:

Onde: _____

Por quanto tempo? _____ Nível atingido: _____

2) O que você espera da faculdade em relação ao aprendizado de LI?

- Aprender muito de gramática sem se preocupar com a pronúncia.
 Aprender a ler para entendimento de textos diversos (Técnicas de Leitura).
 Aprender as quatro habilidades da língua. (falar, ouvir, ler e escrever).

3) Você gosta e se interessa pela LI? Por quê?

4) Que habilidade(s) em LI você pretende desenvolver durante o curso? Justifique sua(s) escolha(s).

1- Fala (*Speaking*) 2- Escuta (*Listening*) 3- Leitura (*Reading*) 4- Escrita (*Writing*)

5) Você entende a fala do professor de inglês quando esse se expressa em LI? Explique.

6) Você consegue se expressar em LI, com facilidade, dentro da sala de aula? Explique.

7) Você acha que conseguirá desenvolver, durante o curso de Letras, a habilidade do *speaking* (fala) a ponto de comunicar-se bem com um nativo? Explique.

8) Você acha que as atividades de produção oral, feitas em sala de aula, são suficientes? Explique.

9) O que você faz, fora da sala de aula, para desenvolver a habilidade da fala?

- Conversa com falantes nativos;
 Conversa, em LI, com amigos, parentes ou outras pessoas que falem a LI;
 Outros. Especifique: _____
 N.D.A.

10) Que tipo de atividade apresentada pelo professor em sala de aula você acha mais eficaz para o desenvolvimento da fala? Explique.

Apêndice A2a: Questionário 2 – Parte 1

PESQUISA – QUESTIONÁRIO – ALUNOS DO 4.º SEMESTRE DATA ____/____/____
 Idade: _____ Sexo: M F Profissão: _____
 Dados Pessoais: Nome: _____

1) As questões a seguir pretendem medir as expectativas dos alunos em relação a aquisição da habilidade oral da Língua Inglesa (LI). Responda as questões com um X e, quando solicitado, tente elucidar o porquê de suas respostas.

Como você classifica...	ÓTIMO	BOM	SATISFATÓRIO	REGULAR	INSATISFATÓRIO	COMENTE
a) seu nível de oralidade em LI quando ingressou para a faculdade?	ÓTIMO	BOM	SATISFATÓRIO	REGULAR	INSATISFATÓRIO	
b) seu nível de oralidade em LI hoje?	ÓTIMO	BOM	SATISFATÓRIO	REGULAR	INSATISFATÓRIO	
c) seu desenvolvimento linguístico durante o primeiro ano?	ÓTIMO	BOM	SATISFATÓRIO	REGULAR	INSATISFATÓRIO	
d) seu desenvolvimento linguístico durante o segundo ano?	ÓTIMO	BOM	SATISFATÓRIO	REGULAR	INSATISFATÓRIO	
e) o seu empenho durante o primeiro ano?	ÓTIMO	BOM	SATISFATÓRIO	REGULAR	INSATISFATÓRIO	
f) o seu empenho durante o segundo ano?	ÓTIMO	BOM	SATISFATÓRIO	REGULAR	INSATISFATÓRIO	
g) o material didático adotado pela faculdade para o ensino da LI?	ÓTIMO	BOM	SATISFATÓRIO	REGULAR	INSATISFATÓRIO	
h) a postura de seu(s) professor(es) em relação ao ensino da LI?	ÓTIMO	BOM	SATISFATÓRIO	REGULAR	INSATISFATÓRIO	
i) a postura da faculdade em relação ao fornecimento de recursos para o ensino da LI?	ÓTIMO	BOM	SATISFATÓRIO	REGULAR	INSATISFATÓRIO	

2) As questões que compõem esta seção têm o objetivo de medir o nível de (in)satisfação dos alunos em relação a aprendizagem de LI, especialmente no que tange a habilidade oral da língua. Seus comentários e/ou justificativas são muito importantes para a pesquisa.

Questões	SIM	NÃO	COMENTE
a) Você sentiu mudanças significativas quanto ao desenvolvimento da habilidade da fala em LI?	SIM	NÃO	
b) Você se sente satisfeito com o nível de proficiência linguística adquirida até o presente momento?	SIM	NÃO	
c) Você entende o que o professor fala quando ele se comunica em LI?	SIM	NÃO	
d) Você consegue se expressar em LI, com facilidade, dentro da sala de aula?	SIM	NÃO	
e) Você acha que conseguirá desenvolver, durante o curso de Letras, a habilidade da fala para comunicar-se bem com um nativo?	SIM	NÃO	
f) Você acha que as atividades de produção oral, feitas em sala de aula, são suficientes?	SIM	NÃO	
g) Você se sente preparado para atuar como professor de LI?	SIM	NÃO	
h) Você acha que enfrentará problemas em sala de aula por falta de conhecimento linguístico?	SIM	NÃO	
i) Você acha que existe diferença em atuar como professor em escolas públicas, particulares e de idiomas?	SIM	NÃO	
j) Você pretende atuar como professor de LI após o término do curso?	SIM	NÃO	

Apêndice A2b: Questionário 2 – Parte 2

3) Nesta seção, pretende-se coletar registros que nos possam levar a inferir as crenças existentes nesta etapa da formação. Nas afirmações a seguir, escolha sua resposta e justifi que-a em seguida.

Questões	CONCORDO PLENAMENTE	CONCORDO PARCIALMENTE	DISCORDO	COMENTE
a) Aprende-se melhor a LI em escolas particulares.	CONCORDO PLENAMENTE	CONCORDO PARCIALMENTE	DISCORDO	
b) Aprende-se melhor a LI em escolas de idiomas.	CONCORDO PLENAMENTE	CONCORDO PARCIALMENTE	DISCORDO	
c) Aprende-se melhor a LI em escolas públicas.	CONCORDO PLENAMENTE	CONCORDO PARCIALMENTE	DISCORDO	
d) Aprende-se a falar LI melhor indo para um país onde a LI é falada.	CONCORDO PLENAMENTE	CONCORDO PARCIALMENTE	DISCORDO	
e) Aprende-se LI melhor apenas pelos conteúdos gramaticais.	CONCORDO PLENAMENTE	CONCORDO PARCIALMENTE	DISCORDO	
f) Não se aprende LI em escolas públicas.	CONCORDO PLENAMENTE	CONCORDO PARCIALMENTE	DISCORDO	
g) Os alunos de escolas particulares são mais inteligentes.	CONCORDO PLENAMENTE	CONCORDO PARCIALMENTE	DISCORDO	
h) Os alunos de escolas particulares são mais interessados.	CONCORDO PLENAMENTE	CONCORDO PARCIALMENTE	DISCORDO	
i) Os alunos de escolas públicas são mais inteligentes.	CONCORDO PLENAMENTE	CONCORDO PARCIALMENTE	DISCORDO	
j) Os alunos de escolas públicas têm mais interesse.	CONCORDO PLENAMENTE	CONCORDO PARCIALMENTE	DISCORDO	
k) Aprendendo a falar e ouvir, automaticamente se aprende a ler e escrever.	CONCORDO PLENAMENTE	CONCORDO PARCIALMENTE	DISCORDO	
l) A fluência na LI só é adquirida quando falamos com nativos.	CONCORDO PLENAMENTE	CONCORDO PARCIALMENTE	DISCORDO	

PESQUISA – QUESTIONÁRIO – ALUNOS DO 5.º SEMESTRE

DATA ___/___/___

Dados Pessoais: Nome: _____

Idade: _____ Sexo: M F Profissão: _____ Habilitação: Inglês Espanhol

<p>1) As questões a seguir pretendem medir as crenças e expectativas dos alunos em relação a aquisição da habilidade oral da Língua Estrangeira (LE).</p> <p>Baseando-se nas teorias que estudou na faculdade e também em suas experiências com observação de aulas e durante o estágio supervisionado, responda as questões com um X e tente elucidar o porquê de suas respostas, utilizando o verso da folha.</p> <p>Posso afirmar que...</p>	CONCORDO PLENAMENTE	CONCORDO	NÃO SEI OPINAR	DISCORDO	DISCORDO PLENAMENTE
a) Meu nível de proficiência oral em LE melhorou significativamente desde o início da faculdade.					
b) Meu nível de proficiência oral em LE melhorou significativamente durante o ano passado.					
b) Meu nível de proficiência oral em LE melhorou este ano mais do que nos outros anos juntos.					
c) Aprendi melhor a LE durante o primeiro semestre do curso.					
d) Aprendi melhor a LE durante o segundo semestre do curso.					
e) Aprendi melhor a LE durante o terceiro semestre do curso.					
f) Aprendi melhor a LE durante o quarto semestre do curso.					
g) Consigo me expressar em LE melhor do que quando entrei para a faculdade.					
h) Consigo entender o que o professor fala, quando ele se expressa em LE dentro da sala de aula.					
i) Sinto-me preparado para atuar como professor de LE					
j) Sinto-me apto a conversar em LE com um falante nativo.					
k) Acredito que não terei problemas dentro da sala de aula por causa do meu conhecimento lingüístico.					
l) Falo LE o suficiente para ensinar em um curso de idiomas.					
m) Falo LE o suficiente para ensinar em uma escola particular.					
n) Falo LE o suficiente para ensinar em uma escola pública.					
o) Os alunos de cursos de idiomas aprendem melhor a LE.					
o) Os alunos da escola particular aprendem melhor a LE.					
p) Os alunos da escola pública aprendem melhor a LE.					
q) Os alunos da escola particular são desinteressados.					
r) Os alunos da escola pública não têm interesse por nada.					
s) Os alunos da escola pública são desinteressados.					
t) Preciso fazer um curso de LE em uma escola de idiomas para poder ensinar LE.					
u) Não preciso aprender LE porque vou ensinar LE na escola pública.					
v) Só me sentirei preparado para ensinar LE depois que eu viajar para um país onde se fala a LE.					
w) Para ensinar LE, preciso dominar a gramática da LE.					
x) Aprende-se melhor a LE, quando o professor é um falante nativo.					
y) Para ser um bom professor de LE, preciso dominar a língua alvo.					
z) Se eu aprender a cultura dos falantes nativos, aprenderei a LE mais facilmente.					

Apêndice A4: Questionário 4

PESQUISA – QUESTIONÁRIO – ALUNOS DO 6.º SEMESTRE

DATA ____/____/____

Dados Pessoais: Nome: _____

Idade: _____ Sexo: M F Profissão: _____ Habilitação: Inglês Espanhol1) Você estuda ou já estudou LE, antes de entrar para a faculdade? Sim Não

Se sim, informar:

Onde: _____

Por quanto tempo? _____ Nível atingido: _____

2) O que você esperava da faculdade em relação ao aprendizado de LE?

- Aprender muito de gramática sem se preocupar com a pronúncia.
 Aprender a ler para entendimento de textos diversos (Técnicas de Leitura).
 Aprender as quatro habilidades da língua. (falar, ouvir, ler e escrever).

3) Como você considera seu nível de conhecimento de LE hoje?

- Básico
 Intermediário
 Avançado

Comente: _____

4) O que você pretende fazer para continuar a sua formação em LE após concluir o Curso de Letras? Explique.

5) Você se sente preparado para atuar como professor de LE? Comente.

- Sim
 Não

Comente: _____

6) Você acha que enfrentará problemas em sala de aula por falta de conhecimento lingüístico (proficiência oral) de LE?

- Sim
 Não

Comente: _____

7) Você acha que existe diferença entre atuar como professor de LE em escolas públicas, escolas particulares e cursos livres de línguas?

- Sim
 Não

Comente: _____

8) Quais as suas expectativas em relação ao “mercado de trabalho” após a conclusão deste curso?

9) Quais as dificuldades que o professor de LE encontra no dia-a-dia, no exercício de sua função? Comente.

10) Como você avalia o corpo docente quanto à competência de ensinar? Os professores estão bem preparados? Que tipo de abordagem eles utilizam em sala de aula?

Apêndice B1: Amostra de Roteiro para Entrevista

Entrevista semi-estruturada gravada em áudio – 2º semestre

Nome: _____ Idade: _____ Sexo: M() F ()

1. Antes de entrar para a faculdade, você estava animado(a) para aprender inglês?
2. Qual habilidade você desejava aprender “melhor”? E agora?
3. Quais eram suas expectativas em relação a aprender LI?
4. O que você pretende aprender durante o Curso de Letras?
5. Que nível de conhecimento lingüístico você acredita que pode atingir até o final do Curso de Letras?
6. Você entende o que o professor fala quando ele se expressa em LI?
7. Qual atividade você pensa ser a mais eficiente para desenvolver a habilidade da fala?

Jéssica

1. No questionário, aplicado no primeiro semestre, você disse que “o professor não é muito didático”. Assim sendo:
 - a. O que é ser didático para você?
 - b. Quais atitudes do professor você atribui a falta de didática?
2. Ainda falando sobre o questionário, você disse que “o professor só dá atenção para quem já possui conhecimento lingüístico prévio em LI”. Deste modo:
 - a. Você pode descrever quais as atitudes do professor atestam este fato?
3. Quais são suas expectativas com relação ao aprendizado da LI hoje?

Apêndice B2: Transcrição de Entrevista

Entrevista – Jéssica - Realizada em 04/11/2007

PQ: Antes de entrar para a faculdade, você estava animado(a) para aprender inglês?

Jéssica: Mais ou menos, não muito.

PQ: Mesmo assim você entrou para a faculdade?

Jéssica: Porque eu queria fazer (++) eu gosto muito de Português.

PQ: Português. E porque o foco no Inglês?

Jéssica: Porque eu acho que o Inglês é uma das línguas mais faladas no mundo e eu tinha interesse em aprender.

PQ: Qual habilidade você desejava aprender “melhor”?

Jéssica: Como assim?

PQ: Das habilidades da língua: falar, ouvir, ler e escrever. Qual você pensava em aprender melhor?

Jéssica: Eu queria as três.

PQ: E agora?

Jéssica: E agora?!

PQ: Agora. Nesse momento do seu curso; você está no segundo semestre. Que habilidade você pensa em desenvolver melhor?

Jéssica: No momento eu penso em falar. Falar e escrever.

PQ: Antes de entrar para o Curso de Letras, quais eram suas expectativas quanto a aprender LI?

Jéssica: Como que eu, assim, como que eu ia sair do curso?

PQ: Isso. Como seria seu aprendizado?

Jéssica: Eu pensei que eu ia sair falando, escrevendo; que eu ia aprender realmente (aqui no) curso.

PQ: O que você pretende aprender durante o Curso de Letras?

Jéssica: Eu pretendo aprender mesmo; em falar, ler, escrever, pra mim ser uma boa professora. (Para mim passar para os meus alunos).

PQ: E você acredita que para ser uma boa professora você tem que saber o idioma?

Jéssica: Lógico. Às vezes eu tenho um aluno que sabe muito mais do que eu; como é que eu vou explicar, tirar as dúvidas dele; (tem que ter) total domínio.

PQ: Que nível de conhecimento lingüístico da LI você acredita que pode atingir até o final do Curso?

Jéssica: Eu acho que agora melhorou um pouco, mas eu não sei se vai render muito, não. Nível, acho que vou falar e escrever melhor; mas não sei se vai ser muito assim. Mas esse ano está melhor, no segundo semestre.

PQ: Quando você diz “esse segundo semestre está melhor”, o que você quer dizer com isso?

Jéssica: Porque mudou o professor e eu acho que o novo professor, ele é mais incentivador; porque o outro professor do primeiro semestre, ele ensinava quem já sabia, quem não sabia ele deixava de lado. Por exemplo: ele não cativava você a aprender; se você perguntasse ele ficava meio nervoso, muitas

vezes; então eu acho que (+) essa professora agora não, ela busca os que não sabem, ela incentiva a participar; o que mais assim faz a gente perder o medo são as dinâmicas; ela dá muita dinâmica e faz a gente participar bastante; grava mais, sabe. A aula que ela dá é muito gostosa.

PQ: E agora, você entende o que o professor fala quando ele se expressa em LI?

Jéssica: Não. Assim, às vezes eu me perco.

PQ: Mas esse “se perde”; muito? Pouco?

Jéssica: Bastante, mas ainda vou melhorar. Mas ainda é bastante.

PQ: Mas em relação, Você disse que teve bastante dificuldade no primeiro semestre.

Jéssica: Melhorou bastante.

PQ: Em relação ao primeiro semestre, essas “perdas” estão iguais ou estão em menor número?

Jéssica: Não, melhorou bastante.

PQ: Qual atividade você pensa ser a mais eficiente para desenvolver principalmente a habilidade da fala da LI?

Jéssica: Como assim, por exemplo?

PQ: Das atividades que o professor dá na sala de aula.

Jéssica: Então, eu acho que é as dinâmicas.

PQ: As dinâmicas. Como funciona a dinâmica?

Jéssica: A gente, algumas musiquinhas, a gente canta em inglês, brincadeiras assim. Ela propõe, a gente faz competições; faz a gente querer participar. Motivação, eu acho. Ela dá muita motivação para a gente.

PQ: No questionário, aplicado no primeiro semestre, você disse que “o professor não é muito didático”. Então, eu gostaria de saber agora, o que é ser didático para você?

Jéssica: Professor didático é aquele que sabe conduzir os alunos que sabem, e os que não sabem. Sabe conduzir uma sala de aula inteira. Acho que o professor do primeiro semestre, ele (++) eu acho que ele nem sabia dar aulas para os que sabiam; ele conversava com os que sabiam, mas melhorar o que eles sabiam ele já não (+) ele não ensinava nada, quero dizer; porque quem sabe, sabia, quem não sabia, não aprendia.

PQ: Em quais atitudes do professor você atribui a falta de didática?

Jéssica: Às vezes, eu ia perguntar alguma coisa, ele ficava nervoso; ele não conseguia ter calma para explicar. Eu não sei, talvez (+) eu não estou criticando ele, nem quero falar mal dele.

PQ: Entendo.

Jéssica: Ele não conseguia lidar com a turma; ele gritava, quem não sabia ele não dava muita atenção, ele deixava meio de lado.

PQ: Ainda falando sobre o questionário, você disse que “o professor só dá atenção para quem já possui conhecimento lingüístico prévio, ou seja, para quem já sabe falar inglês”. Você pode descrever que atitudes do professor comprovam este fato?

Jéssica: Por exemplo, é (++) começava a aula. Aí, os alunos que já tinham curso, 3, 4, 5, 6 anos de inglês começavam a fazer perguntas e ia, a aula começava a partir daquilo. Igual eu, eu já não estava nem entendendo o que eles estavam falando, qual era o assunto, porque eu não estava por dentro de nada.

PQ: E essas perguntas eram feitas em LI?

Jéssica: Não. Não só em inglês, às vezes em inglês, às vezes em português.

PQ: E a aula começava a partir daí?

Jéssica: Também. A aula começava normalmente depois, aí já vinham os alunos que já sabiam e começavam a fazer perguntas.

PQ: Essas perguntas dos alunos que já sabiam, eram em inglês?

Jéssica: Não.

PQ: Em português?

Jéssica: Em português. Às vezes em inglês também; às vezes em português.

PQ: Certo. Aí o professor respondia as perguntas, em inglês? Português?

Jéssica: Em português e inglês; depende da pergunta.

PQ: Quais são suas expectativas com relação ao aprendizado da LI hoje?

Jéssica: O que eu espero?

PQ: O que você espera em relação ao aprendizado da LI, hoje; digo, no decorrer do curso de Letras?

Jéssica: Eu espero sair daqui, então, sabendo falar, escrever, ter domínio total.

PQ: OK. Por hoje é só. Muito obrigado.

Apêndice C1: Transcrição de Aula

Transcrição de Aula – 2º semestre – 12/09/2007

P2: *Okay, okay... so, how are you today?*

AA: *Fine.*

P2: *I'm fine.*

Helen: *Very good.*

P2: *I'm pretty good.*

AA: (incomp.).

P2: *I loved... I loved this formation. You are ready for the class. Congratulations! Very good! And (batida) you have some work for today. Do you remember?*

Joyce: *You have o quê? what?*

P2: *Some work. (incomp.) Did you know this word? Work. Yes! Yes? We have some work. What's the work we are going to do today? Do you remember?*

AA: (incomp.).

Vivian: *The last exercise.*

P2: *Yes. You are supposed to do a writing. Yes? Okay? You are supposed (+) to do (+) a writing. But (batida)...what's this?*

AA: (incomp.)

P2: *What's writing?*

Helen: (incomp.)

P2: *You are going to" to"*

Helen: *Write.*

P2: *Very good. You are going to write. But first of all I'd like your attention. Attention, please! (nome de um AI), attention, please! Attention, please!*

AA: (risadas) (incomp.)

Márcia: *I'm paying attention.*

P2: *Ok, ok. Pay attention! First of all I want you to (++)*

AA: (incomp.)

Márcia: *I'm paying attention.*

P2: *Ok, everybody. First of all I'd like to know if you like writing. Do you like writing? Yes or not?*

Patty: *Yes.*

P2: *Do you (like)? (incomp.) Do you like writing?*

AA: (incomp.)

P2: *(Yes or not?) Yes, I do, or No, I don't.*

Patty: *Yes, I do.*

AA: (incomp.) (barulho de carteiras sendo arrastadas) *Yes, I do.*

Roberta: (incomp.) (*writing* é escrevendo ou escrever?) Eu gosto de escrever?

P2: *Do you like writing? Yes.*

Bella: (incomp.)(*writing* não é o verbo escrever?)

P2: *Yes and No. Writing can be* um texto escrito *or* o verbo *write* com *ing*, no gerundio; ou, no caso, o *ing* após um verbo especial. Então, nem sempre o *ing* vai ser usado (incomp.) porque ele epode ser usado depois de um *special verb*, *after a special verb*, *ok?*, *after prepositions*, *ok?*, para formar um substantivo, *ok?*, então, *word formation (in the case) a noun or in the present continuous*. Detalhe, com o valor de presente ou (futuro). Então, quando a gente (incomp.) *Of course after we are going to study (incomp.) ok*”, *don’t worry. Let’s worry now about the communication, ok*”, *do you understand my question “ do you like writing?” do you understand?*

AA: (incomp.)

P2: *Yes? And repeat, repeat “do you like writing?”*

AA: *Do you like writing?*

P2: *Ask your friend!*

AA: (todos os alunos falando ao mesmo tempo) (incomp.)

P2: *Very good. Congratulations! (batidas) Do you think it’s important; do you think it’s important to study writing, to write?Is it? Look my question: Is it important?*

AA: *Yes, yes.*

P2: *Yes, it is.*

AA: *Yes, it is.*

P2: *Oh, yes, it is”, why?*

Patty: *Because (it is important)*

P2: *Because it’s important. Why it’s important?*

Helen: (incomp.)

P2: *Ah, so it’s important to write in English! Is it important to write in English?*

Márcia: *Yes, it is.*

P2: *Why?*

Geraldo: (incomp.)

P2: *You can practice, ok. Is it useful? Useful, what for? É útil? Is it useful to write in English? Why?*

AA: (incomp.)

P2: *Ok. First of all because you will be teachers, and very good ones. So, you will have to write. And you will have to”*

Vivian: *To talk.*

P2: *To teach. And you will have to” listen. And to”*

AA: *And to write. (incomp.)*

P2: *No. To read. So, it’s very important for teachers to have (incomp.) bla, bla, bla.*

Helen: *Speaking.*

P2: *Speaking. What's your opinion? Are we speaking in our class?*

AA: *Yes.*

P2: *Do you think we are speaking in English? Vocês estão falando um pouco de inglês, já?*

AA: (incomp.)

P2: *You are saying, "not"?*

AA: (risadas)

P2: *Vocês não acham que vocês brincam com aquilo que eu estou falando sério? (incomp.) Ah, what's the other one? Repeat, listening.*

AA: *Listening.* ((somente alguns alunos repetiram))

P2: *Speaking"*

AA: *Speaking.* ((mais alunos repetiram))

(incomp.)

P2: *Antes de vogal, (incomp.)*

Geraldo: (incomp.)

P2: *Eh, ah, I mean, there's something, could you think of, of something (incomp.)*

(incomp.)

P2: (incomp.) *some phonetics. I will provide some phonetical (parts) for you. And it will be very easy, but repeat with me: Speaking.*

AA: *Speaking.*

P2: (incomp.)

AA: (incomp.)

P2: (incomp.) *Listening.*

AA: *Listening.*

P2: *What else?*

Paulo: *Reading*

P2: *Reading. And, tanananan, writing.*

AA: (incomp.)

P2: *Equal in Portuguese. Speak a language. (incomp.) complicated, ok", so, these four abilities, because there are four abilities, yes? these four abilities are very important.*

(alguém bate na porta) ((um funcionário da instituição abre a porta e entra para entregar a lista de chamada; quebrando a seqüência da atividade))

P2: *Now, they are the names, são nomes (e não verbos) listening and speaking, reading and writing, they are connected, speaking and listening, there is a connection; reading and writing, there is a connection; so, in our class, (batidas) are you listening to a lot of English?*

Sônia: *Yes.*

P2: *The teacher, the CDs that I will (incomp.) Speaking and listening are together; and reading”, are you reading?*

Helen: *Yes.*

P2: *In the class, (incomp.) homework.*

João: *Oh Professora?*

P2: *Yes, my boy.*

João: *Essas palavras que você escreve em inglês, nós temos que colocar a tradução, porque muitos sabem o que está escrito, outros ficam boiando, tentando adivinhar.*

P2: *All right, ok. What’s speaking, class?*

AA: *Falar.*

P2: *What’s listening?*

AA: *Ouvir.*

P2: *Very good. What’s reading?*

AA: *Ler.*

P2: *And what’s writing?*

AA: *Escrever.*

P2: *So, do you agree they are four abilities and they are very important?*

AA: *Yes.*

P2: *The four abilities are very important”, ok, speaking and listening have a connection; reading and writing have connection, too. Yes? So, now, in this moment we’re going to (incomp.), we are reading and writing, ok”, yes”, so, you decided that it is very important to study writing so, you said you like writing, you like, it’s important, so you are going to write now. And more important, you are going to write about you, about your lives, do you remember the lesson? do you remember how often do you bla, bla, bla? (incomp.)*

Helen: *(incomp.)*

P2: *And what was last class topic? Qual foi o último tópico da aula passada? Which was last class topic?*

Helen: *(incomp.)*

P2: *What about you? How often do you have a cold? How often do you feel happy? do you remember? so, you will write about you, yeah”, and how”, I’d like you to take a look at your homework, do you remember? Page 72. Page 72 was your homework, remember? Ok, everybody? Yes? Page 72. (batida) Exercise number 8. Exercise number 8, ok, everybody? (incomp.) Take a look. I want a volunteer to read the statements. Go, go.*

AA: *(incomp.)*

P2: *Yes, yes, page 72. Could you read (nome da aluna) for us? (+++) ok? (++) ok?*

Sônia: *No.*

Márcia: *Yes. Can I begin?*

P2: *Ok” everybody (incomp.). Yes, everybody is ok? Go, (nome da aluna)*

Helen: (incomp.)

P2: *No, no, no, no (incomp.) I’m sorry. B, Part B.*

Vivian: *Talk about yourself. Use the information in the chart.*

P2: *What is this?*

Helen: *Fale sobre você mesmo. Use a informação no exercício acima.*

P2: *Yes!*

Fernando: *E esse tal de chart aqui.*

P2: *So, what’s important now? Você fez isso daqui, sobre você? Você (ticou) essas informações sobre você? Have you checked this? Yes? So you will adapt, you will make an adaptation; pay attention; you will make an adaptation of this but considering your chart, ok? Read, (nome da aluna). Read now the information.*

Helen: (incomp.)

P2: *Example.*

Helen: (incomp.) ((a leitura da aluna é muito baixa e os ruídos do ambiente obstruem o entendimento)).

P2: *Ok, so, I often have a cold in winter.*

Helen: (incomp.)

P2: *What’s often?*

Helen: (incomp.)

P2: (incomp.) *So, I often have a cold in winter. And you? So, in the adaptation you can use this sentence or I often have a cold in summer. What’s summer?*

AA: *Verão.*

P2: *Ok, you will make the adaptation.*

AA: (incomp.)

P2: (incomp.) *Eu estou falando que a adaptação você pode usar outra estação que não seja winter, for example, summer, ok? I feel awful; other options.*

Márcia: *Terrible.*

P2: *Ok, but (incomp.) terrible. I feel terrible.*

AA: (incomp.)

P2: *Very good, dear. Terrible. Other options. I feel sad. ok? Make your adaptation. Next, I usually take cold pills. What is this “I usually take cold pills”?*

Helen: (incomp.)

P2: *Ok, and I drink a lot of orange juice.*

AA: (incomp.)

P2: *What’s drink?*

AA: (incomp.)

P2: *Yes, a lot. Yes, a lot, a lot of orange juice. Sometimes, what's sometimes?*

AA: (incomp.)

P2: *Sometimes I miss my family.*

Bella: *Às vezes eu sinto falta da minha família.*

P2: *Yes. In your adaptation it is not necessary to be equal. No. You make your adaptation. And I feel sad. And I feel sad. What is this I feel sad? I feel sad, I miss my family, ok? So,(+) I usually go to the movies.*

Helen: *Então eu vou para o cinema.*

P2: *Sometimes I take a long walk.*

Geraldo: (incomp.)

P2: *I take, not talk. I take (+) a long (+++) walk.*

Márcia: *Uma longa caminhada?*

P2: *Yes. I take a long walk. So, you are going to write now about your choices, so I will make some little groups; ok? some small groups, and you will work together. Yes? Ok? So (nome da aluna) would you come here?*

Helen: *Yes.*

P2: *This is one group, your group, ok? You three, get together; you're another group. (incomp.)*

(barulho, carteiras sendo arrastadas e muitos alunos falando ao mesmo tempo) ((os alunos se dispõem em grupos, como sugerido pela docente)).

((os alunos começam a resolver os exercícios propostos pela docente)).

((a docente visita os grupos e tira dúvidas individualmente))

P2: *I have something very important to tell you. Gente, posso falar uma coisa que vai ajudar muito vocês? Nosso colega ali, além de pesquisador, ele também está lembrando que ele é monitor de inglês; então, ele vai estar aqui ((sinaliza para o pesquisador))*

PQ: *'I'll be here from (+) on Saturday from 10h to noon'.*

AA: (incomp.)

P2: *Nossa, 10 o'clock. (incomp.)*

AA: (incomp.)

P2: (incomp.) *No doubt?*

AA: *Bye.*

P2: *Bye, bye. Goodbye.*

((final da aula))

Apêndice C2: Roteiro de aula

Roteiro de Aula– 12/09/200721h20 – *Warm up*

P2 apresentou um novo modelo aos alunos e os incentivou a falar a LI.

21h30 – *Brain storm*

P2 falou sobre a importância das quatro habilidades lingüísticas e pediu aos alunos que solucionassem os exercícios (página 72 do *Activity Book*).

21h40 – *Production*

P2 dividiu os alunos em pequenos grupos, e resolveram os exercícios. Durante esta atividade, alguns alunos continuaram utilizando a língua materna.

Comentários do pesquisador:

1. P2 deteve a maioria dos turnos. P2 obteve a direção da aula o tempo todo.
2. Durante o *group work*, os alunos utilizaram a língua materna. Embora o objetivo dos exercícios não fosse a oralidade, os alunos poderiam ter tentado utilizar a LI.
3. Embora tenham utilizado a língua materna durante o exercício, a produção oral em LI aumentou significativamente, se comparada a aulas anteriores. Isso pode ser uma evidência de progresso na oralidade.

Apêndice C3: Observação de aula

Observação de Aula – 5º semestre – 27/05/2009

Presentes: 13 alunos

20h50 – O professor (P3) iniciou com uma conversa informal para “quebrar o gelo” e chamar a atenção dos alunos (AA).

21h00 – P3 perguntou aos AA sobre a palestra da semana anterior e também mencionou o programa “*Britain’s got talent*”, bem como sobre a relevância disso para suas vidas.

21h13 – P3 deu aos AA uma atividade em pares (Sugestões), e pediu aos alunos que 1) colocassem as instruções em ordem, 2) dizer quais são relevantes e o porquê.

21h40 – Um grupo de 4 alunos apresentou um seminário sobre “*Explanations and Instructions*”.

Obs.: Tanto a atividade quanto o seminário eram sobre o mesmo tema.

Notas:

P3 parece ter a atenção dos AA na hora que deseja. AA interagiram com seus pares utilizando a língua materna a maior parte do tempo. Mesmo os AA que não se mostraram muito motivados em observações anteriores, parecem estar mais interessados agora.

Diário de Observação – 04/09/2007 – 1º ano (aula dupla)

A aula teve início às 19h20 com uma atividade de *warm up*. P2 iniciou com o uso de *greetings* e os alunos responderam prontamente. Logo depois, P2 lembrou a matéria abordada na aula anterior. Depois, pediu aos alunos que, em pares, revisassem a idéia central do *conversation* ((matéria dada na aula anterior)). Os alunos fizeram o que P2 pediu utilizando a língua materna.

Às 19h30, teve início uma atividade de *brain storming*. Cada aluno pré-selecionado por P2 dizia uma palavra de uma sentença ((todos ao mesmo tempo)), num total de cinco sentenças, e os demais deveriam tentar decodificá-las. O objetivo do exercício foi apresentar o novo vocabulário e desenvolver a compreensão oral (*listening*) e a percepção dos alunos. Durante esta etapa, um funcionário da instituição abriu a porta sem bater com a finalidade de entregar a lista de presença para o docente (P2). Logo depois, pediu aos alunos que repetissem as sentenças e corrigiu pronúncia e entonação dos alunos.

Às 20h, P2 explicou as dúvidas dos alunos e pediu que resolvessem os exercícios em pares. No decorrer do exercício, os alunos se comunicaram em língua materna.

Às 20h15, P2 corrigiu os exercícios e os alunos praticaram as frases através da repetição. Logo em seguida, encorajou os alunos a conversar utilizando a LI.

Comentários do pesquisador:

1. P2 obteve a direção da aula o tempo todo. P2 também deteve a maioria dos turnos.
2. Durante o *pair work*, em dois momentos distintos da aula, os alunos utilizaram a língua materna. Embora o objetivo dos exercícios não fosse esse, os alunos poderiam ter tentado utilizar a LI, considerando que todos têm o desejo de falar inglês (ser proficiente em oralidade).

Anexos

Anexo A1: Resolução n. 29 de 1809

Nº 29. – BRAZIL. – RESOLUÇÃO DE CONSULTA DA MESA DO
DESEMBARGO DO PAÇO DE 14 DE JULHO DE 1809

Crea nesta cidade uma cadeira de Arithmetica, Algebra e Geometria, uma de Inglez e uma de Francez. Foi ouvida a Mesa do Desembargo do Paço sobre o requerimento em que João Baptista pede ser provido na Cadeira de Geometria desta Cidade. Informou o Desembargador do Paço Director dos Estudos que, havendo Sua Alteza Real encarregado à Mesa do Desembargo do Paço a direcção dos estudos, e escolas menores por Decreto de 17 de janeiro deste anno, ordenando que, emquanto não desse novas e mais amplas providencias nesta materia, se continuem a praticar as estabelecidas na Carta Régia de 19 de Agosto de 1799, e determinando-se nella que nesta Capital se creasse uma cadeira de Arithmetica, Algebra, e Trigonometria; e sendo o estudo da Mathematica o mais necessario a todas as classes de pessoas que desejarem distinguir-se nas differentes occupações, e empregos da sociedade, ou scientifico, ou mecanico: convem pelo menos que os seus elementos, ou primeiros ramos, como são a Arithmetica, a Algebra, a Geometria theorica e pratica, se tornem vulgares, e constituam uma das primeiras instrucções da mocidade: por este justificado motivo se deve crear a dita cadeira, na qual se ensinará Arithmetica e Algebra até as equações do segundo gráo inclusivamente, a Geometria theorica e pratica, e Trigonometria.

E concorrendo no Padre João Baptista, bacharel formado pela Universidade de Coimbra todas as boas partes para reger esta Cadeira, deve ser nomeado professor della com 500\$000 annuaes.

Este professor ensinará o cálculo numerico provisoriamente com o algebrico, tanto das quantidades inteiras, como fraccionarias; a resolução das equações algebricas do 1º, e 2º gráo; a formação das potencias, e extracção das suas raízes; a theoria das proporções, e progressões; as regras de tres simples e composta, directa e inversa; as de sociedade, de liga e falsa posição, terminando o ensino da Arithmetica e Algebra com a resolução dos diferentes problemas de mais uso no commercio, como são os que pertencem a juros, ou interesses etc., e com a explicação do uso das taboas de Price, insertas no tratado das Pensões Vitalícias de Saint Cirau, publicadas já em portuguez.

No ensino da Geometria theorica procurará acostumar o entendimento dos seus discípulos a sentir a evidência dos raciocínios, a apreciar a exactidão, e a pensar methodicamente. Mostrará successivamente o uso e applicação de todas as proposições de Geometria, de que se pode tirar vantagens nas differentes artes e officios, na medida das distancias, superficies, e volumes, expondo o methodo de pôr em pratica as operações geometricas. Passará depois à Trigonometria Plana, e à descripção e uso dos instrumentos nas diversas operações geodesicas, como são graphometros, planchetas etc., dando no fim de cada anno lectivo alguns dias de exercícos praticos no uso dos instrumentos, e na medida das distancias, etc.

E sendo outrossim tão geral, e notoriamente conhecida a necessidade, e utilidade das línguas franceza e ingleza, como aquellas que entre as linguas vivas teem o mais distinto logar, é de muito grande utilidade ao Estado, para augmento, e prosperidade da instrucção pública, que se crêe nesta capital uma cadeira de lingua franceza, e outra de ingleza.

Com o estabelecimento destas tres cadeiras, e com as que há já estabelecidas, está interinamente providenciado quanto por ora basta para a educação litteraria, e instrucção publica.

No ensino das duas línguas referidas seguirão os Professores, quanto ao tempo, e horas das lições, e atestações do aproveitamento dos discipulos, o mesmo que se acha estabelecido, e praticado pelos professores de Grammatica Latina. E pelo que toca à matéria do ensino, dictarão as suas lições pela Grammatica que for mais bem conceituada, emquanto não formalisarem alguma de sua composição; habilitando os discipulos na pronunciação das expressões, e das vozes das respectivas línguas, adestrando-os em bem fallar e escrever, servindo-se dos melhores modelos do seculo de Luiz XIV, e fazendo que nas traducções dos logares conheçam o genio, e idiotismo da língua, e as bellezas e elegancia della, e do estylo e gosto mais apurado e seguido. Na escolha destes livros se preferirão os da mais perfeita e exacta moral; e para a comparação com a lingua patria se escolherão os autores classicos de quinhentos, que melhor reputação teem entre os nossos litteratos.

Parece à Mesa que o supplicante está nos termos de Vossa Alteza lhe fazer a graça de conferir a concessão da cadeira que pretende; e que outrossim se formem instrucção para o governo das cadeiras; tudo na forma que se pondera, na dita informação. Vossa Alteza Real porém mandará o que for servido. – Rio de Janeiro 22 de junho de 1809.

RESOLUÇÃO

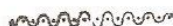
Como parece. - Palacio do Rio de Janeiro em 14 de julho de 1809. – Com a rubrica de Sua Alteza Real.

DECRETOS, CARTAS IMPERIAES E ALVARÁS

77

resses da Santa Casa, visto que ella em nada concorre para a venda dos bilhetes, nem para os gastos, ou prejuizos da loteria. Os bilhetes depois de impressos serão assignados pelos principaes Mesarios da Santa Casa, Escrivão, Thesoureiro e Procurador, e estes serao obrigados a assistir á sua extracção. A roda andarã assim que tór concluida a venda dos bilhetes.

Palacio do Rio de Janeiro em 8 de Agosto de 1825. — *Estevão Ribeiro de Rezende.*



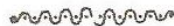
DECRETO — DE 8 DE AGOSTO DE 1825

Eleva os ordenados dos Conselheiros de Estado.

Tendo em consideração a que o ordenado que vencem os Conselheiros de Estado não empregados no ministerio, é insufficiente para a sua decorosa subsistencia e tratamento, e querendo augmental-o na proporção que permitem as actuaes circumstancias do Thesouro e urgencias do Estado: Hei bem ordenar que os sobreditos Conselheiros de Estado percobam d'ora em diante o ordenado annual de 3:200\$000. Marianno José Pereira da Fonseca, do Meu Conselho de Estado, Ministro e Secretario de Estado dos Negocios da Fazenda e Presidente do Thesouro Publico o tenha assim entendido, e o faça executar. Palacio do Rio de Janeiro em 8 de Agosto de 1825, 4º da Independencia e do Imperio.

Com a rubrica de Sua Magestade o Imperador.

Marianno José Pereira da Fonseca.



CARTA IMPERIAL — DE 9 DE AGOSTO DE 1825

Crêa provisoriamente na cidade da Bahia, para servirem de principio ao Seminario Archiepiscopal, uma cadeira de francez e outra de inglez e marca o ordenado ao professor nomeado para ellas.

João Severiano Maciel da Costa, do Meu Conselho de Estado, Presidente da Provincia da Bahia, Amigo. Eu o Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brazil, vos envio muito saudar. Sendo-me presente o vosso officio de 20 de

Julho proximo passado sobre o requerimento de Manoel José Estrella Junior, que pedia a creação das cadeiras de linguas franceza e ingleza, em que pretende ser provido ; e conformando-me com o que expuzestes no dito officio por ser evidente a necessidade da prompta instituição de taes cadeiras, pelas vantagens que resultam do conhecimento de linguas em que se acham os trabalhos dos primeiros sabios de todas as nações illustradas : Hei por bem crear provisoriamente as duas ditas cadeiras, e nomear, para nellas ensinar ambas as linguas, ao referido Manoel José Estrella Junior, com o ordenado annual de 400\$900 ; ficando esta creação servindo (como assisadamente lembraes) de principio ao Seminario Archiepiscopal dessa provincia. O que Me pareceu participar-vos para vossa intelligencia e execução.

Escripta no palacio do Rio de Janeiro em 9 de Agosto de 1825, 4º da Independencia e do Imperio.

IMPERADOR com guarda.

Estevão Ribeiro de Rezende.

Para João Severiano Maciel da Costa.



DECRETO — DE 12 DE AGOSTO DE 1825

Acautela os abusos que se possam introduzir na formação de sociedades de mineração que se permittiu formarem-se em Londres.

Constando na minha augusta presença, que os individuos a quem concedi a permissão de formar em Londres Sociedades de mineração, segundo as condições que Me apresentaram, esquecidos de que Eu nellas havia posto a Minha Imperial confiança, commetteram abusos, com o fito de segurar interesses particulares, esquecendo os do Imperio ; e querendo Eu acautelar taes abusos, para que mais se não repitiam, e dar providencias sobre outros casos, que podem occorrer offensivos da minha dignidade e da do Imperio ; Hei por bem ordenar, e declarar :

1.º Que os Concessionarios, que tiverem abusado da mercê que lhes fiz, serão obrigados a justificar competentemente o seu procedimento, sem que isto altere de modo algum as transacções, que já estiverem feitas na boa fé, e confiança que houve na fiel execução dos Meus Imperiaes Decretos.

2.º Que as concessões que houver de fazer para a formação de quaesquer Sociedades, se deverão sempre entender pessoais e restrictas aos individuos, a quem forem feitas as

Anexo A3: Reforma Francisco de Campos

<<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/129393/decreto-19890-31>>

Decreto no 19.890, de 18 de abril de 1931

Dispõe sobre a organização do ensino secundário

O Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, decreta:

TÍTULO I

ENSINO SECUNDÁRIO

CAPÍTULO I

Dos cursos

Art. 1º O ensino secundário oficialmente reconhecido, será ministrado no Colégio Pedro II e em estabelecimentos sob regime de inspeção oficial.

Art. 2º O ensino secundário compreenderá dois cursos seriados: fundamental e complementar.

Art. 3º Constituirão o curso fundamental as matérias abaixo indicadas, distribuídas em cinco anos, de acordo com a seguinte seriação:

1ª série: Português - Francês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico).

2ª série: Português - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico).

3ª série: Português - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho - Música (canto orfeônico).

4ª série: Português - Francês - Inglês - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História Natural - Desenho.

5ª série: Português - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho.

Art. 4º O curso complementar, obrigatório para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior, será feito em dois anos de estudo intensivo, com exercícios e trabalhos práticos individuais, e compreenderá as seguintes matérias: Alemão ou Inglês. Latim, Literatura, Geografia, Geofísica ou Cosmografia, História da Civilização, Matemática, Física, Química, História natural, Biologia geral, Higiene, Psicologia e Lógica, Sociologia, Noções de Economia e Estatística, História da Filosofia e Desenho.

Art. 5º Para os candidatos à matrícula no curso jurídico são disciplinas obrigatórias:

1ª série: Latim - Literatura - História da civilização - Noções de Economia e Estatística - Biologia geral - Psicologia e Lógica.

2ª série Latim - Literatura - Geografia - Higiene - Sociologia - História da Filosofia.

Art. 6º Para os candidatos à matrícula nos cursos de medicina, farmácia e odontologia são disciplinas obrigatórias:

1ª série: Alemão ou Inglês - Matemática - Física - Química - História Natural - Psicologia e Lógica.

2ª série: - Alemão ou Inglês - Física - Química - História natural - Sociologia.

Art. 7º Para os candidatos à matrícula nos cursos de engenharia ou de arquitetura são disciplinas obrigatórias:

1ª série: Matemática - Física - Química - História natural - Geofísica e Cosmografia - Psicologia e Lógica.

2ª série: Matemática - Física - Química - História natural - Sociologia - Desenho.

Art. 8º O regulamento da Faculdade de Educação, Ciências e Letras discriminará quais as matérias do curso complementar que serão exigidas para a matrícula em seus cursos.

Art. 9º Durante o ano letivo haverá ainda, nos estabelecimentos de ensino secundário exercícios de educação física obrigatórios para todas as classes.

Art. 10. Os programas do ensino secundário, bem como as instruções sobre os métodos de ensino serão expedidos pelo Ministério da Educação e Saúde Pública e revistos, de três em três anos, por uma comissão designada pelo ministro e à qual serão submetidas as propostas elaboradas pela Congregação do Colégio Pedro II.

Art. 11. Os programas serão organizados de acordo com a duração do ano letivo, de modo a ser ministrado nesse período o ensino de toda a matéria nele contida.

Art. 12. O ensino do curso complementar poderá ser ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino secundário e nos estabelecimentos sob o regime de inspeção.

§ 1º Enquanto não houver número suficiente de licenciados pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras, com exercício no magistério em estabelecimentos de ensino secundário sob inspeção oficial, serão mantidos, anexos aos institutos superiores oficiais ou equiparados, os cursos complementares respectivos.

§ 2º Os programas de ensino destes cursos, organizados e expedidos nos termos do art. 10, serão idênticos aos do Colégio Pedro II.

Art. 13. Para a regência das matérias no curso complementar lecionados em curso anexo a qualquer instituto superior, terão preferência, de acordo com suas habilitações, professores e docentes livres do mesmo, anualmente designados pelo respectivo conselho técnico administrativo.

§ 1º Nos institutos oficiais de ensino superior, a remuneração devida aos docentes pela regência de matérias do curso complementar correrá por conta da renda, do mesmo curso e, eventualmente, por conta da renda dos referidos institutos.

§ 2º Esta remuneração não será inferior à gratificação nem superior ao ordenado de catedrático.

CAPÍTULO II

Do corpo docente do Colégio Pedro II

Art. 14. O corpo docente do Colégio Pedro II será constituído por professores catedráticos e auxiliares de ensino.

Art. 15. Os professores catedráticos do Colégio Pedro II serão nomeados por decreto do Governo Federal, e escolhidos entre diplomados pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras mediante concurso de provas e títulos.

Parágrafo único. O concurso, de que trata este artigo, será realizado de acordo com instruções oportunamente expedida pelo Ministro da Educação e Saúde Pública.

Art. 16. Enquanto não houver diplomados pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras, o cargo de professor no Colégio Pedro II será provido por concurso, nas condições estabelecidas para a escolha dos catedráticos dos institutos de ensino superior devendo ser indicados pelo Conselho Nacional de Educação os três membros da comissão examinadora estranhos à Congregação.

Art. 17. O professor será nomeado por 10 anos findos os quais, sendo candidato à recondução no cargo, haverá novo concurso a que só poderão concorrer além dele, professores outros estabelecimentos de ensino secundário cuja nomeação também tenha sido feita mediante concurso.

§ 1º O julgamento deste concurso será feito por uma comissão escolhida nos termos do artigo anterior, e constará da apreciação de publicações originais ou didáticas e quaisquer outros trabalhos científicos ou literários apresentados pelos candidatos.

§ 2º Não sendo candidato à recondução o professor cujo mandato termina, o concurso será de títulos e provas e se processará nos termos do artigo anterior.

CAPÍTULO III

Da admissão ao curso secundário

Art. 18. O candidato à matrícula na 1ª série de estabelecimento de ensino secundário prestará exame de admissão na segunda quinzena de fevereiro.

§ 1º A inscrição neste exame será feita de 1 a 15 do referido mês, mediante requerimento, firmado pelo candidato ou seu representante legal.

§ 2º Constarão do requerimento a idade, filiação, naturalidade e residência do candidato.

§ 3º O requerimento virá acompanhado de atestado de vacinação anti-variólica recente e do recibo de pagamento da taxa de inscrição.

Art. 19. O candidato a exame de admissão provará ter a idade mínima de 11 anos.

Parágrafo único. Quando o estabelecimento se destinar à educação de rapazes e o regime for o de internato, a idade do candidato não excederá de 13 anos.

Art. 20. Não será permitida inscrição para exame de admissão, na mesma época, em mais de um estabelecimento do ensino secundário, sendo nulos os exames realizados com transgressão deste dispositivo.

Art. 21. O exame de admissão se realizará no estabelecimento de ensino em que o candidato pretender matrícula.

Parágrafo único. A banca examinadora será constituída, no Colégio Pedro II, por três professores do mesmo, designados pelo diretor; nos estabelecimentos sob regime de inspeção permanente ou preliminar, por dois professores do respectivo quadro docente, sob a presidência de um dos inspetores do distrito.

Art. 22. O exame de admissão constará de provas escritas, uma de português, (redação e ditado) e outra de aritmética (cálculo elementar), e de provas orais sobre elementos dessas disciplinas e mais sobre rudimentos de Geografia, História do Brasil e Ciências naturais.

Art. 23. O Departamento Nacional do Ensino expedirá instruções que regulem o processo e julgamento dessas provas.

CAPÍTULO IV

Do regime escolar

Art. 24. A matrícula no curso secundário será processada de 1 a 14 de março.

Art. 25. O requerimento de matrícula virá instruído com os seguintes documentos:

- a) certificado de habilitação no exame de admissão, para a matrícula nas demais séries;
- b) atestado de sanidade;
- c) recibo de pagamento da taxa de matrícula.

Art. 26. É permitida a transferência de alunos de uns para outros estabelecimentos de ensino secundário, oficiais ou sob regime de inspeção permanente ou preliminar.

§ 1º Só se efetuará transferência de alunos no período de férias.

§ 2º A transferência se fará mediante guia expedida pelo estabelecimento de ensino em que esteja matriculado o aluno, e da qual constará minuciosa informação sobre sua vida escolar.

§ 3º Pela guia de transferência que expedir cobrará o estabelecimento uma taxa fixa, determinada pelo Departamento Nacional do Ensino.

Art. 27. Será permitida, no Colégio Pedro II e nos estabelecimentos a ele equiparados, a matrícula de alunos transferidos de estabelecimentos estrangeiros de ensino, se ficar oficialmente comprovado que os certificados exibidos são válidos para a matrícula em cursos oficiais de ensino superior do país em que foram expedidos.

§ 1º Os certificados de que trata este artigo deverão estar autenticados pela competente autoridade consular brasileira ou pelo representante diplomático do país em que estiver situado o instituto de ensino cursado pelo candidato.

§ 2º Aceita a transferência, será o candidato classificado na série do curso secundário correspondente à que tenha cursado no estrangeiro, submetendo-se em época legal e pagas as devidas taxas a exame das matérias de que não possua certificados de habilitação e exigidas para sua adaptação ao curso secundário brasileiro.

Art. 28. O candidato à matrícula em instituto superior de ensino estrangeiro, nas condições do artigo anterior, submeter-se-á no Colégio Pedro II, ou nos Estados, em estabelecimentos oficial de ensino secundário, na época legal e pagas as devidas taxas, aos exames de Português, Corografia do Brasil e História do Brasil e das matérias do curso complementar, referentes ao instituto superior em que pretenda ingresso e que, pelos programas da escola frequentada pelo candidato, não tenham sido estudadas com o desenvolvimento exigido.

Art. 29. O ano letivo começará em 15 de março e terminará em 30 de novembro, não podendo haver modificação dessas datas senão por motivo de força maior, mediante autorização do Ministro da Educação e Saúde Pública.

Art. 30. Além dos meses de janeiro e fevereiro será considerada de férias escolares a segunda quinzena do mês de junho.

Art. 31. O horário escolar será organizado pelo diretor antes da abertura dos cursos, fixada em 50 minutos a duração de cada aula, com intervalo obrigatório de 10 minutos, no mínimo, entre uma e outra.

Art. 32. Cada turma não terá menos de 20 nem mais de 28 horas de aula por semana, excluídos desse tempo os exercícios de educação física e as aulas de música.

Art. 33. Será obrigatória a frequência das aulas, não podendo prestar exame, no fim do ano, o aluno cuja frequência não atingir a três quartos da totalidade das aulas da respectiva série.

Art. 34. Haverá durante o ano letivo arguições, trabalhos práticos e, ainda, provas escritas parciais, com atribuição de nota, que será graduada de zero a dez.

Art. 35. Mensalmente, a partir de abril, deverá ser atribuída a cada aluno e em cada disciplina pelo respectivo professor, pelo menos uma nota relativa a arguição oral ou a trabalhos práticos.

§ 1º A média das notas atribuídas durante o mês servirá para o cômputo da média anual que constituirá a nota final de trabalhos escolares.

§ 2º A falta da media mensal, por não comparecimento qualquer que seja o pretexto, inclusive por doença, equivale à nota zero.

Art. 36. Haverá anualmente em cada classe e para cada disciplina quatro provas escritas parciais, constituindo a média dessas quatro notas a nota final de provas parciais.

§ 1º As provas parciais não serão assinadas, mas recolhidas de modo a que possam ser posteriormente identificados os respectivos autores.

§ 2º As provas assinadas terão a nota zero.

§ 3º O aluno que não comparecer a qualquer prova parcial, seja qual for o motivo, terá a nota zero.

Art. 37. As provas parciais, depois de julgadas pelos professores e inspetores, serão encerradas, por disciplina e série, em lucro que será lacrado e rubricado pelo respectivo inspetor e por um representante do estabelecimento de ensino.

§ 1º Só depois de concluído este processo, será feita a identificação dos autores das provas, organizando-se ao mesmo tempo, para remessa ao Departamento Nacional do Ensino, a relação dos nomes dos alunos e das notas a eles respectivamente atribuídas.

§ 2º Os envólucros neste artigo ficarão arquivados nos estabelecimentos e serão remetidos ao Departamento Nacional do Ensino, caso por este requisitados.

§ 3º No Colégio Pedro II caberá aos professores catedráticos e auxiliares de ensino a execução do disposto neste artigo.

Art. 38. Encerrado o período letivo, serão os alunos submetidos a provas finais, que constarão, para cada disciplina, de prova oral ou prático-oral nas matérias que admitirem trabalhos de laboratório, e versarão sobre toda a matéria do programa.

§ 1º As provas finais serão prestadas perante uma banca examinadora, constituída de dois professores do estabelecimento de ensino, sob a presidência do inspetor da respectiva secção didática.

§ 2º A nota da prova final será a média das notas atribuídas pelos examinadores e pelo inspetor.

§ 3º Do julgamento da prova final da cada disciplina será feita uma relação, em duas vias, de que constem, discriminadamente, as notas atribuídas pelos examinadores e pelo inspetor.

§ 4º Desta relação terão ciência exclusivamente a diretoria do estabelecimento e o Departamento Nacional do Ensino.

§ 5º No Colégio Pedro II a constituição das bancas examinadoras e o processo de julgamento das provas finais obedecerão ao disposto no respectivo regulamento.

Art. 39. Será considerado aprovado na última série, ou promovido à série seguinte, o aluno que obtiver:

- a) nota final igual ou superior a três em cada disciplina;
- b) média igual ou superior a cinco no conjunto das disciplinas da série.

§ 1º A nota final em uma disciplina será a média das três notas finais de trabalhos escolares, provas parciais e prova final.

§ 2º A nota final em desenho será apurada pela média das notas obtidas em todos os trabalhos propostos durante o ano letivo.

Art. 40. As provas a que se referem os dois artigos anteriores serão realizadas em dezembro, e haverá na primeira quinzena de março uma segunda época de exames.

Art. 41. Não será admitido à prova final, quer em primeira, quer em segunda época, o aluno cuja média das notas finais de trabalhos escolares e provas parciais, no conjunto das disciplinas, seja inferior a três.

Art. 42. Aos exames de segunda época serão admitidos os alunos inabilitados, em primeira e os que, tendo excedido as faltas previstas no art. 33, por motivo de doença ou outro, devidamente comprovado, obtiverem, não obstante, a média exigida no artigo anterior.

Art. 43. Os alunos inabilitados em dois anos sucessivos, nos termos do art. 41, não serão novamente admitidos à matrícula nos estabelecimentos de ensino secundário oficiais nem a exame nos estabelecimentos sob inspeção permanente ou preliminar.

TÍTULO II INSPEÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO

CAPÍTULO I Dos estabelecimentos equiparados de ensino secundário

Art. 44. Serão oficialmente equiparados para o efeito de expedir certificados de habilitação, válidos para os fins legais, aos alunos nele regularmente matriculados, os estabelecimentos de ensino secundário mantidos por governo estadual, municipalidade, associação ou particular, observadas as condições abaixo prescritas.

Art. 45. A concessão, de que trata o artigo anterior, será requerida ao Ministro da Educação e Saúde Pública, que fará verificar pelo Departamento Nacional do Ensino se o estabelecimento satisfaz as condições essenciais de:

I, dispor de instalações, de edifícios e material didático, que preencham os requisitos mínimos prescritos pelo Departamento Nacional do Ensino;

II, ter corpo docente inscrito no Registo de Professores;

III, ter regulamento que haja sido aprovado, previamente, pelo Departamento Nacional do Ensino;

IV, oferecer garantias bastantes de funcionamento normal pelo período mínimo de dois anos.

Art. 46. Satisfeitas as condições do artigo anterior e paga a quota anual mínima de inspeção, ficará o estabelecimento em regime de inspeção preliminar por prazo não inferior a dois anos.

Art. 47. O período de inspeção preliminar poderá ser prorrogado, a juízo do Conselho Nacional de Educação e por intermédio do Departamento Nacional do Ensino, se o relatório referente ao período inicial de inspeção não for favorável à sucessão imediata da equiparação.

Art. 48. A concessão da equiparação ou inspeção permanente se fará por decreto do Governo Federal, mediante proposta do Conselho Nacional de Educação, aprovada por dois terços da totalidade dos seus membros.

Parágrafo único. A equiparação poderá ser requerida e concedida só para o curso fundamental ou para ambos os cursos, fundamental e complementar.

Art. 49. O Departamento Nacional do Ensino imporá ao estabelecimento de ensino a penalidade de suspensão dos favores conferidos pela inspeção sempre que dos relatórios dos inspetores se tornar evidente a inobservância de qualquer das exigências deste decreto.

§ 1º Da deliberação do Departamento Nacional do Ensino caberá recurso para o Ministro da Educação e Saúde Pública dentro do prazo de 60 dias.

§ 2º Verificada a procedência dos motivos determinantes da penalidade imposta cessará a inspeção preliminar ou permanente ou por decreto do Governo Federal, será cassada a equiparação se o estabelecimento estiver sob esse regime.

Art. 50. A quota anual de inspeção será de 12:000\$0 para os estabelecimentos de ensino cujo número de matrículas não exceder de 200.

§ 1º O pagamento da quota, a que se refere este artigo será feito em duas prestações semestrais.

§ 2º Por matrícula excedente ao número indicado nesse artigo será paga, por quotas semestrais a taxa anual de 60\$0.

CAPÍTULO II Do serviço de inspeção

Art. 51 Subordinado ao Departamento Nacional do Ensino, é criado o serviço da inspeção aos estabelecimentos de ensino secundário, sendo seus órgãos, junto àqueles, os inspetores e os inspetores gerais.

Art. 52. Para os fins da inspeção os estabelecimentos de ensino secundário serão grupados de acordo com o número de matrículas e com as distâncias e facilidades de comunicação entre eles constituindo distritos de inspeção.

Parágrafo único. O Ministro da Educação e Saúde Pública, por proposta no Departamento Nacional do Ensino, criará novos distritos, ou fará nova distribuição dos estabelecimentos de ensino por distrito, sempre que o aconselharem as exigências da inspeção.

Art. 53. A inspeção permanente em cada distrito, será exercida pelos inspetores e caberá aos inspetores gerais a incumbência de percorrer os distritos não só fiscalizar a marcha dos serviços, como para solucionar divergências suscitadas entre os inspetores e os dirigentes dos estabelecimentos de ensino.

Art. 54. Incumbe à inspeção velar pela fiel observância das disposições deste Decreto, que forem aplicáveis aos estabelecimentos de ensino sob o regime de inspeção preliminar ou permanente bem como das disposições dos respectivos regulamentos.

Art. 55. O inspetor remeterá mensalmente ao Departamento Nacional do Ensino, em duas vias datilografadas, um relatório minucioso e de caráter confidencial, a respeito dos trabalhos de cada século e cada disciplina da sua secção nos estabelecimentos do distrito.

§ 1º Duas vezes por ano deverá constar do relatório uma apreciação sucinta sobre a qualidade do ensino ministrado, por disciplina em cada série, métodos adotados, assiduidade de professores e alunos, bem como sugestões sobre providências que devam ser tomadas, caso se torne necessária a intervenção do Departamento Nacional do Ensino.

§ 2º o pagamento dos vencimento aos inspetores só será autorizado depois de recebido o relatório do mês anterior .

Art. 56. Incumbe ao inspetor inteirar-se, por meio de visita frequentes, da marcha dos trabalhos de sua secção, devendo para isso, por série e disciplina:

- a) assistir a lições de exposição e demonstração pelo menos uma vez por mês;
- b) assistir, igualmente, pelo menos uma vez por mês, a aulas de exercícios escolares ou de trabalhos práticos dos alunos, cabendo-lhe designar quais destes devam ser arguidos e apreciar o critério de atribuição das notas;
- c) acompanhar a realização das provas parciais, que só poderão ser efetuadas sob sua imediata fiscalização, cabendo-lhe ainda aprovar ou modificar as questões a serem propostas;
- d) assistir às provas finais, sendo-lhe facultado arguir e atribuir nota ao examinando.

Parágrafo único. Dos trabalhos a que se refere este artigo, bem como do julgamento das provas parciais mencionado no art. 37, deverá ser feito registo em livros adequados, de acordo com o estabelecido no regimento interno do Departamento Nacional do Ensino.

Art. 57. Aos inspetores da secção C compete ainda fiscalizar os exercícios de educação física e as aulas de música, bem como verificar as condições das instalações materiais e didáticos do estabelecimento.

CAPÍTULO III Dos inspetores

Art. 58. - Os inspetores são nomeados por concursos e, dentre estes, por acesso, os inspetores gerais.

Art. 59. Para os efeitos da inspeção as disciplinas do ensino secundário serão distribuídas nas seguintes secções:

Secção A (Letras": Línguas (português, francês, inglês, alemão e latim) e literatura.

Secção B (Ciências matemáticas, físicas e químicas): Matemática, Química, Geografia e Cosmografia e Desenho.

Secção C (Ciências biológicas e sociais): Geografia (política e econômica), História da civilização História natural, Biologia geral e Higiene, Psicologia e Lógica, Sociologia e Noções de Economia e Estatística.

Art. 60. Os concursos, a que se refere o art. 58, versará sobre todas as disciplinas da secção em que se inscrever o candidato a inspetor e, ainda, sobre Pedagogia geral e Metodologia das mesmas disciplinas.

§ 1º Para os candidatos à secção C haverá ainda prova sobre Higiene escolar e educação física.

§ 2º Será também exigida prática de datilografia, devendo para isso ser datilografadas pelo candidato as provas escritas do concurso.

Art. 61. Para inscrever-se no concurso de inspetor deverá o candidato reunir os requisitos:

- a) ser brasileiro, nato ou naturalizado;
- b) ser maior de 22 anos e menor de 35;
- c) apresentar atestado de idoneidade moral e de sanidade;
- d) apresentar certificado de aprovação entre todas as disciplinas do curso secundário.

Parágrafo único. A exigência da letra d) será substituída, oportunamente, por um certificado especial de estudos na Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

Art. 62. O regimento interno do Departamento Nacional do Ensino disporá sobre a constituição das comissões examinadoras, natureza das provas, seu julgamento, bem como o dos títulos exibidos e, ainda, sobre todo o processo do concurso.

§ 1º A natureza e o número das provas bem como o processo do concurso, serão modificados pelo Conselho Nacional de Educação, um ano após concluído o curso dos primeiros diplomado pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras com habilitação para o exercício das funções de inspetor.

§ 2º Para inscrição em concurso, depois de modificação o processo a que se refere este artigo, será substituído o certificado da letra d) do art. 61 pelo do seu parágrafo único.

Art. 63. As notas em cada prova serão graduadas de zero a dez, sendo exigido, para a habilitação no concurso, o mínimo de seis em qualquer das disciplinas e a média final de todas as provas igual ou superior a sete.

Art. 64. Aprovado em concurso, terá o candidato direito ao provimento no cargo de inspetor, quando se verificar vaga na secção a que concorreu, respeitada a classificação por merecimento e o direito de prioridade para os de igual classificação.

Parágrafo único. O direito garantido neste artigo caducará se, três anos após a data da aprovação em concurso, não se der vaga que aproveite ao candidato.

Art. 65. O inspetor terá exercício, em cada distrito, pelo prazo de três anos consecutivo.

§ 1º A transferência de inspetores se fará anualmente, no período de férias, abrangendo de cada vez todos os da mesma secção didática.

§ 2º A designação do distrito, em que passará a servir o inspetor, será feita mediante sorteio.

§ 3º Para o inspetor que for designado o mesmo distrito em que vinha exercendo suas funções, proceder-se-á novo sorteio.

Art. 66. É obrigatória, para o inspetor, a residência na sede do distrito em que esteja em exercício

Art. 67. O número de inspetores gerais será fixado pelo ministro da Educação e Saúde Pública, por proposta do Conselho Nacional de Educação, crescendo, como o de inspetores, à medida das necessidades da inspeção.

§ 1º Serão designados, de início, oito inspetores, escolhidos dentre os melhores classificados em concurso, para exercerem em comissão tais funções.

§ 2º Ao fim de quatro anos serão nomeados, pelo ministro da Educação e Saúde Pública, mediante proposta do Departamento Nacional do Ensino, os inspetores gerais efetivos, recaindo a escolha sobre inspetores gerais em comissão ou inspetores efetivos, que melhores provas de assiduidade, capacidade e devotamento aos assuntos do ensino houverem dado.

TÍTULO III

REGISTRO DE PROFESSORES

Art. 68. Fica instituído, no Departamento Nacional do Ensino, o Registo de Professores destinado à inscrição dos candidatos ao exercício do magistério em estabelecimentos de ensino secundário oficiais, equiparados ou sob inspeção preliminar.

Art. 69. A título provisório será concedida inscrição no Registro de Professores aos que o requerem, dentro de seis meses a contar da data da publicação deste decreto, instruindo o requerimento dirigido ao Departamento Nacional do Ensino, com os seguintes documentos:

- a) prova de identidade;
- b) prova de idoneidade moral;
- c) certidão de idade,
- d) certidão de aprovação em instituto oficial de ensino secundário ou superior, do país ou estrangeiro, nas disciplinas em que pretendam inscrição;
- e) quaisquer título ou diplomas científico que possuam, bem como exemplares de trabalhos publicados;
- f) prova de exercício regular no magistério, pelo menos durante dois anos.

Parágrafo único. O documento a que se refere este artigo na letra d) poderá ser substituído por qualquer título idôneo, a juízo de uma comissão nomeada pelo ministro da Educação e Saúde Pública e constituída por 3 professores do magistério secundário oficial e 2 do equiparado.

Art. 70. Instalada a Faculdade de Educação, Ciências e Letras e logo que o julgar oportuno, fixará o Conselho Nacional de Educação a data a partir da qual, para se tornar definitiva a inscrição provisória nos termos do artigo anterior, será exigida habilitação perante comissão daquela faculdade, não só em Pedagogia como nas disciplinas relativas à inscrição.

Parágrafo único. O Conselho Nacional de Educação regulará as condições para as provas de habilitação, bem como os casos em que possam elas, total ou parcialmente, ser dispensadas à vista de títulos apresentadas pelo candidato.

Art. 71. Da data instalação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras e enquanto não houver diplomados pela mesma, serão exigidos dos candidatos à inscrição no Registro de Professores, além dos documentos das letras de a) a e) do art. 69, certificados de aprovação obtida nessa faculdade em exames das disciplinas para as quais a inscrição é requerida, e ainda, de Pedagogia geral e de Metodologia das mesmas disciplinas.

Art. 72. Dois anos depois de diplomados os primeiros licenciados da Faculdade de Educação Ciências e Letras, será condição necessária, para a inscrição no Registo de Professores a exibição de diploma conferido pela mesma Faculdade.

Art. 73. Aos atuais professores e docentes livres de institutos superiores de ensino, oficiais ou equiparados, e bem assim aos atuais professores e docentes livres do Colégio Pedro II e, ainda, aos atuais professores de estabelecimentos de ensino secundário equiparados, é facultada a inscrição no Registro de Professores em disciplinas afins àquelas em que se habilitaram nesse institutos.

Parágrafo único. O Conselho Nacional de Educação decidirá quais as disciplinas do ensino secundário em que a inscrição, nos termos deste artigo, poderá ser concedida.

TÍTULO IV

DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 74. No Colégio Pedro II e nos estabelecimentos de ensino secundário sujeito à inspeção permanente ou preliminar, os respectivos diretores e inspetores promoverão reuniões a que possam comparecer os pais ou representantes legais dos alunos com o intuito de desenvolver em colaboração harmônica, a ação educativa da escola.

Art. 75. O professor de música do Colégio Pedro II será contratado.

Parágrafo único. Os exercícios de educação física no Colégio Pedro II ficarão a cargo dos atuais professores de ginástica e dos profissionais que para esse fim forem contratados.

Art. 76. Fica extinta a livre docência no Colégio Pedro II, respeitados os direitos dos atuais docentes livres.

Art. 77. Haverá nas duas seções do Colégio Pedro II alunos gratuitos, nas condições especificadas no respectivo regimento interno.

Art. 78. O regimento interno do Colégio Pedro II determinará, de acordo com a natureza das disciplinas, o limite máximo de alunos por turma.

Art. 79. Os alunos do curso seriado de estabelecimento de ensino secundário, que não estejam sob o regime de inspeção instituído pelo presente decreto, poderão requerer, até, 30 de novembro do ano corrente, inscrição em exame nas matérias das séries em que se encontrem matriculados, mediante apresentação dos seguintes documentos:

I - Certidão de aprovação no exame de admissão, quando se tratar de inscrição em exame nas matérias da primeira série, ou de aprovação nas matérias da série anterior, quando pretender o candidato exame das demais séries do curso secundário:

II - Recibo de pagamento da taxa de inscrição em exame.

§ 1º Os exames de que trata este artigo se realizarão em janeiro do ano próximo no Distrito Federal, no Colégio Pedro II e, nos Estados, em estabelecimentos de ensino secundário sob inspeção, mantidos pelos governos estaduais.

§ 2º O exame de cada disciplina constará de uma prova escrita e de uma prova oral ou prático-oral conforme a natureza da disciplina.

§ 3º A constituição das mesas examinadoras, bem como o processo de julgamento das provas se farão de acordo com instruções aprovadas pelo ministro da Educação e Saúde Pública, que serão expedidas pelo Departamento Nacional do Ensino.

§ 4º Ao candidato inhabilitado em exame, na época de que trata este artigo, será facultada transferência para estabelecimento de ensino secundário oficial ou sob inspeção, no qual cursará, de novo, a série em cujo exame não lograra aprovação.

§ 5º Nenhum candidato poderá inscrever-se simultaneamente, para exames nos termos deste artigo, em mais de um estabelecimento de ensino, sendo nulo qualquer exame realizado com infração deste dispositivo, caso em que se aplicará ainda ao estudante, a penalidade de suspensão de estudos pelo prazo de um ano.

Art. 80. Será permitido aos estudantes que tenham mais de seis preparatórios, obtidos sob o regime de exames parcelado, prestar os que lhes faltarem, nos termos da legislação anterior conjuntamente com o exame vestibular, nos institutos de ensino superior onde pretendam matrícula.

§ 1º O candidato aos exames de que trata este artigo deverá juntar ao requerimento de inscrição os seguintes documentos:

a) certificado dos preparatórios obtidos sob o regime de exames parcelados;

b) recibo de pagamento da taxa de inscrição em exame.

§ 2º Os exames referidos neste artigo versarão, para cada disciplina, sobre a matéria constante dos programas que vigoraram, no ano de 1929, para o ensino do Colégio Pedro II.

§ 3º Os exames de preparatórios a que se refere este artigo deverão ser prestados na época dos exames vestibulares do ano próximo.

§ 4º Serão considerados aprovados os candidatos que obtiverem, em cada disciplina, nota igual ou superior a três como média das notas das provas escrita e oral ou prático-oral.

Art. 81. Enquanto não forem em número suficiente os cursos noturnos de ensino secundário sob o regime de inspeção, será facultado requerer e prestar exames de habilitação na 3ª série e, em épocas posteriores, sucessivamente, os de habilitação na 4ª e na 5ª série do curso fundamental ao candidato que apresentar os seguintes documentos:

I, certidão provando a idade mínima de 18 anos, para a inscrição nos exames da 3ª série;

II, recibo de pagamento das taxas de exame;

III, e, para a inscrição nos exames da 4ª ou da 5ª série, certificado de habilitação na série precedente, obtido nos termos deste artigo.

§ 1º Os exames de que trata este artigo deverão ser requeridos na segunda quinzena de janeiro e serão prestados, em fevereiro, no Colégio Pedro II e em estabelecimentos de ensino secundário sob inspeção, mantidos pelos Governos estaduais.

§ 2º Os exames versarão sobre toda a matéria constante dos programas expedidos para o Colégio Pedro II e relativos às três primeiras séries, para a habilitação na 3ª série, e às duas últimas, respectivamente, para habilitação na 4ª e na 5ª série do curso fundamental.

§ 3º Os exames constarão, para cada disciplina, de prova escrita e prova oral ou prático-oral, conforme a natureza da disciplina, salvo o de Desenho que constará de uma prova gráfica.

§ 4º Serão nulos os exames prestados pelo mesmo candidato, na mesma época, em mais de um estabelecimento de ensino, ficando ainda o infrator deste dispositivo sujeito à penalidade de não poder inscrever-se em exames na época imediata.

§ 5º A constituição das bancas examinadoras, o arrolamento das provas escritas, o seu julgamento e o das provas orais ou prático-orais obedecerão, no que lhes for aplicável, ao disposto nos arts. 36, 37 e 38 deste decreto.

§ 6º Na constituição das bancas examinadoras não poderão figurar professores que mantenham cursos ou estabelecimentos de ensino, lecionem particularmente ou exerçam atividade didática em estabelecimentos de ensino não oficiais, sendo nulos em qualquer tempo os exames prestados com infração deste dispositivo.

§ 7º Será considerado aprovado o candidato que obtiver, além da nota três, no mínimo, na prova gráfica de desenho e como média das notas da prova escrita e oral ou prático-oral em cada uma das demais disciplinas, média igual ou superior a cinco no conjunto das disciplinas.

§ 8º Ao candidato inhabilitado nos exames de qualquer série será permitido, na época seguinte, renovar ainda uma vez a inscrição nos exames da série em que não lograra aprovação.

§ 9º Os candidatos aprovados na 5ª série, para a matrícula nos estabelecimentos de ensino superior, ficarão obrigados à frequência do curso complementar respectivo.

Art. 82. Será igualmente facultado requerer e prestar exames de habilitação nos termos do artigo anterior e seus parágrafos, excluída, entretanto, a exigência da idade mínima, ao candidato que apresentar os seguintes documentos:

I, certificado de conclusão do Curso Fundamental de Instituto ou Conservatório de Música, oficial ou equiparado, para a inscrição nos exames da 3ª série, ou certificado de habilitação na série anterior, obtido nos termos deste artigo, para a inscrição nos exames da 4ª ou 5ª série;

II, recibo de pagamento das taxas de exames.

Art. 83. A presente reforma se aplicará imediatamente aos alunos da 1ª série do ensino secundário, prosseguindo os das demais séries o curso, na forma da legislação anterior a este decreto e ficando, para se matricularem nos cursos superiores, sujeitos a exame vestibular.

§ 1º Os programas dos cursos a serem feitos de acordo com a seriação da legislação anterior serão os adotados pelo Colégio Pedro II em 1930, salvo o de Matemática da 2ª e da 3ª série que deverá obedecer ao programa a ser expedido nos termos do art. 10, deste decreto.

§ 2º Para a imediata execução deste decreto e necessária adaptação dos alunos ao novo regime didático, o Ministro da Educação e Saúde Pública expedirá as instruções que julgar convenientes.

Art. 84. O presente decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 85. Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931, 110º da Independência e 43º da República.

Getúlio Vargas

Francisco Campos