

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Paula Cristina Trindade Pedrosa

**O PERFIL DOS ALUNOS DE UM CURSO DE LETRAS:
INVESTIGANDO AS REPRESENTAÇÕES DE FUTUROS
PROFESSORES DE INGLÊS**

Taubaté – SP
2007

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Paula Cristina Trindade Pedrosa

**O PERFIL DOS ALUNOS DE UM CURSO DE LETRAS:
INVESTIGANDO AS REPRESENTAÇÕES DE FUTUROS
PROFESSORES DE INGLÊS**

Dissertação apresentada para obtenção do
Título de Mestre junto ao Programa de Pós-
graduação em Lingüística Aplicada do
Departamento de Ciências Sociais e Letras
da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua Materna e
Línguas Estrangeiras

Orientador: Prof^a Dr^a Solange Teresinha Ricardo
de Castro

Taubaté – SP
2007

Pedrosa, Paula
O perfil dos alunos de um curso de letras: investigando as
representações de futuros professores de inglês / Paula Pedrosa. –
2008 95f

Dissertação (mestrado) – Universidade de Taubaté,
Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2008.
Orientação: Profª Drª Solange Teresinha Ricardo de Castro,
Departamento de Ciências Sociais e Letras.

1. Perfil. 2. Representações. I. Letras

PAULA CRISTINA TRINDADE PEDROSA

**O PERFIL DOS ALUNOS DE UM CURSO DE LETRAS: INVESTIGANDO AS
REPRESENTAÇÕES DE FUTUROS PROFESSORES DE INGLÊS**

Dissertação apresentada para obtenção do
Título de Mestre junto ao Programa de Pós-
graduação em Lingüística Aplicada do Departamento
de Ciências Sociais e Letras da Universidade de
Taubaté.

Área de Concentração: Língua Materna e
Línguas Estrangeiras

Orientador: Prof^a Dr^a Solange Teresinha Ricardo de Castro

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. _____ Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Universidade _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Universidade _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Universidade _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Universidade _____

Assinatura: _____

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir as representações de alunos de cursos de Letras sobre ensino-aprendizagem de inglês em uma faculdade em São Paulo. Visa, também, identificar as representações desses futuros profissionais sobre a aprendizagem dessa língua no Ensino Fundamental e Médio. Fundamentam o trabalho teoricamente os estudos desenvolvidos por Celani e Magalhães (2002), Freire e Lessa (2003), e Castro (2004), as quais discutem a construção social de tais representações por professores em pré-serviço e em-serviço. Os participantes são alunos do 6º semestre do curso de Letras de uma instituição do ABC paulista e os dados foram coletados por meio de questionários, cujas respostas foram analisadas linguisticamente.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem. representações. inglês.

ABSTRACT

This paper aims at discussing a Language and Literature course students' representations on teaching/learning English from a college in São Paulo and intends to identify these future professionals' representations on learning this language in the Elementary and High School. Studies developed by Celani e Magalhães (2002), Freire e Lessa (2003) and Castro (2004) are the theoretical basis of this paper and they discuss the representations' social construction as well as analyze the teachers to-be and teachers' representations. The participants are students from the 6th semester of a college in ABC paulista and the data were collected with questionnaires, and the answers were linguistically analyzed.

Key-words: teaching/learning. representations. English.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
1.1 Cursos de Letras no Brasil: organização e evolução	12
1.2 Representações	24
1.2.1 Representações de alunos, egressos e/ou concluintes de cursos de Letras ...	29
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA	39
2.1 Escolha da Metodologia	39
2.2 Contexto e Participantes	42
2.2.1 Contexto da Pesquisa	42
2.2.1.1 O curso de Letras na instituição em questão	45
2.2.2 Participantes da Pesquisa	50
2.3 Procedimentos do Estudo	51
2.3.1 Procedimentos de Coletas dos Dados	51
2.3.2 Procedimentos de Análise dos Dados.....	53
CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	55
3.1 Aprendizagem da LI no Ensino Fundamental e Médio.....	56
3.2 A importância da LI	62
3.3 A aprendizagem da LI no Curso de Letras	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	88
ANEXOS	94

LISTA DE QUADROS

Quadro I – População alfabetizada em SBC segundo tempo de estudo.....	43
Quadro II – Chefes de domicílios/ tempo de estudo por bairro – 2000	45
Quadro III – Estrutura Curricular Modular – curso de Letras	48
Quadro IV – Reagrupamento das perguntas de pesquisa	52
Quadro V – Relatos de experiências de aprendizagem da Língua Inglesa no EF e EM	56
Quadro VI – Importância da LI e justificativas	63
Quadro VII – Justificativas para a importância da LI	65
Quadro VIII – Atendimento das expectativas iniciais e justificativas	68
Quadro IX – Escolha entre lecionar LP ou LI e justificativas	73
Quadro X – Características apreciadas/ não apreciadas em uma aula de Língua Inglesa.....	76
Quadro XI – Atividades interessantes relacionadas à gramática	79
Quadro XII – Representações sobre ensinar e aprender Língua Inglesa.....	84

INTRODUÇÃO

As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa.

(RAJAGOPALAN, 2003 p.69)

Este estudo está voltado para os cursos de Letras, uma área que apresenta carências múltiplas. Algumas vezes, os alunos trazem uma defasagem de conhecimento muito grande, decorrente, talvez, de suas experiências passadas nos Ensinos Fundamental e Médio, que muitas vezes foram frustrantes, acarretando um bloqueio ao aprendizado do segundo idioma.

Outras vezes, a defasagem ocorre por conta de os alunos desses cursos serem professores que já lecionam há muito tempo, embora sem nível superior. Pressionados pelas decisões do governo, que atualmente exige a obtenção do Ensino Superior como condição para a prática docente, muitos desses professores retornam à sala de aula na posição de alunos, depois de um longo período sem estudar. Isso pode acarretar maiores dificuldades na construção de novos conhecimentos. Tais dificuldades são perceptíveis em várias áreas de estudo do curso de Letras, mais expressivamente, na Língua Inglesa (doravante LI).

Assim, muito embora a LI seja um dos objetos de estudo dos cursos de Letras com Habilitação dupla - Português/ Inglês, percebe-se que poucos concluintes estão dispostos a lecionar essa língua, preferindo a Língua Portuguesa, devido, entre outras coisas, às suas dificuldades de aprendizagem de uma língua estrangeira ao longo de sua trajetória acadêmica.

Assim, com o intuito de contribuir para a compreensão das razões para tal fato, este trabalho tem como objetivo específico identificar e discutir as representações de um grupo de alunos do último semestre de um desses cursos sobre o ensino/aprendizagem da LI.

A partir desse objetivo, responderemos à seguinte pergunta de pesquisa:

- Quais as representações de um grupo de alunos concluintes de um dado curso de Letras sobre o ensino / aprendizagem do Inglês?

Para tanto, recorreremos ao conceito de representações, como entendido por Freire e Lessa (2003, p.174). Essas investigadoras entendem por representações “*as maneiras socialmente construídas de perceber, configurar, negociar, significar, compartilhar e/ou redimensionar fenômenos, mediadas pela linguagem e veiculadas por escolhas lexicais e/ou simbólicas expressivas que dão margem ao reconhecimento de um repertório que identifica o indivíduo e sua relação sócio-histórica com o meio, com o outro e consigo mesmo*”.

De acordo com Potter e Wetherell (1987, p.149 apud FREIRE e LESSA, 2003, p. 173), o repertório é assim definido:

“(...) um léxico ou registro de termos e metáforas (...) sistemas de uso recorrente utilizados para caracterizar e avaliar ações, eventos e outros fenômenos. Um repertório (...) é constituído através de uma quantidade limitada de termos usados em construções estilísticas e gramaticais particulares.”

As representações dos participantes foram inferidas, então, por meio das respostas fornecidas aos questionários aplicados, as quais foram, previamente, transcritas e categorizadas, buscando um refinamento lingüístico, de acordo com Erickson (1986).

Os participantes da pesquisa foram 44 (quarenta e quatro) alunos concluintes do curso de Letras (6º semestre) de uma faculdade particular localizada no ABC paulista, mais especificamente, na cidade de São Bernardo do Campo, a qual oferece cursos de Administração de Negócios; Administração Geral; Informática; Marketing; Licenciatura em Matemática e Licenciatura Plena em Letras. Embora localizada no centro da cidade, o público-alvo da Instituição vem de classe média baixa, fato justificado, talvez, pelas mensalidades mais acessíveis.

Este trabalho encontra-se organizado da seguinte forma: o primeiro capítulo é dividido em três partes, sendo que a primeira versará sobre a organização e o desenvolvimento de cursos de Letras, desde sua criação, baseando-se em autores como Paiva (2005), Fiorin (2006) e Rodrigues (2007) e em Projetos Pedagógicos de cursos de Letras de instituições como a Universidade de São Paulo (USP, s/d) e Universidade do Maranhão (UEMA, 2003). Além disso, apresentaremos, também, os

encaminhamentos propostos por pesquisadores da área, como Castro (1999) e Paiva (2005) para o desenvolvimento de propostas de formação do futuro profissional de línguas em cursos de Letras. A segunda parte tratará das representações e seus conceitos a partir de autores como Celani e Magalhães (2002), Freire e Lessa (2003) e Castro (2004) e, a terceira, apresentará representações sobre ensino/ aprendizagem de Língua Inglesa por parte de alunos egressos e concluintes de cursos de Letras segundo trabalhos da área já existentes.

O segundo capítulo, composto por duas partes descreve, na primeira, o contexto da pesquisa, discorrendo a respeito da Instituição de ensino em que se insere o curso de Letras em questão e sobre o curso propriamente dito, com base em informações obtidas no site da própria instituição; na segunda parte, sobre a metodologia, abordamos a escolha da metodologia para o presente trabalho, os participantes da pesquisa e os procedimentos de análise, à luz de autores como Erickson (1986), Cançado (1994) e Moita Lopes (1994).

O terceiro capítulo, por sua vez, destina-se a apresentar e discutir os resultados obtidos com o estudo.

Finalmente, apresentamos algumas considerações de ordem geral.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sem conhecer a linguagem, não há como conhecer o homem.

(CONFÚCIO, *Analetos*, XX, III, 3)

Este capítulo é composto por três partes: na primeira, abordaremos os cursos de Letras no Brasil, descrevendo sua organização e evolução através dos tempos; na segunda, discorreremos sobre as representações e seus conceitos e, na terceira parte, relatamos representações de alunos, egressos e concluintes de cursos de Letras segundo trabalhos da área já existentes.

1.1 Cursos de Letras no Brasil: organização e evolução

A origem dos cursos de Letras remonta à década de 30, mais especificamente ao ano de 1933, no Instituto Sedes Sapientiae¹ (RODRIGUES, 2007).

Em 1934, o curso de Letras foi criado na USP, pelo decreto 6283 de 25 de janeiro de 1934 (PROJETO PEDAGÓGICO USP, s/d). Em seguida, de acordo com Fiorin (2006), o curso foi criado na Universidade Federal do Distrito Federal e, em 1939, na

¹ Posteriormente, com nova denominação – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Sedes Sapientiae – o Instituto passou a integrar, em 1946, a Pontifícia Universidade Católica – PUCSP.

Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e na Universidade de Minas Gerais.

Nesse início, no entanto, os cursos de Letras estavam mais inclinados à reflexão poética com suas abordagens estilísticas e filológicas do que ao conhecimento pragmático da LE (PROJETO PEDAGÓGICO USP, s/d). A LE e o estudo da história da língua eram apenas instrumentos por meio dos quais os trabalhos com os textos literários ganhavam uma maior precisão (FIORIN, 2006).

Fiorin (2006) aponta que até 1962, os cursos de Letras ofereciam três modalidades de cursos, dentre elas, Línguas Clássicas, Línguas Neolatinas e Línguas Anglo-germânicas. O estudo de uma dessas modalidades habilitava o futuro docente a lecionar várias línguas estrangeiras como, por exemplo, a modalidade Línguas Neolatinas, que conferia ao futuro docente a habilitação em Português, Latim, Francês, Italiano, Espanhol e respectivas literaturas (RODRIGUES, 2007).

Segundo Rodrigues (2007), essa habilitação múltipla foi substituída pela habilitação dupla por meio do Parecer 283 de 19 de outubro de 1962 de Valnir Chagas², do Conselho Federal de Educação (CFE). A partir de então, de acordo com Paiva (2005), novos pilares passaram a sustentar a organização dos cursos de Letras.

Rodrigues (2007), por sua vez, aponta que a formação dos professores de línguas foi modificada por força do Artigo 3º da Portaria 168 de 23 de junho de 1965 e, de acordo com tal documento, os professores passariam a ter as seguintes opções de

² Valnir Cavalcanti Chagas foi um dos principais autores da reforma universitária de 1968 e da reforma do ensino de primeiro e segundo graus.

modalidades no curso de Letras: Português e Literatura da Língua Portuguesa; Português e Língua Estrangeira Moderna com respectivas Literaturas; Português e Latim com respectivas Literaturas. Além disso, ainda segundo Rodrigues (2007), a matéria Didática foi extinta, cedendo lugar à Prática de Ensino sob a forma de estágio supervisionado, que deveria ser realizado em escola da comunidade, com o propósito de colocar em prática os conhecimentos adquiridos e, conseqüentemente, vivenciar a docência.

Paralelamente, criou-se, também, o currículo mínimo federal, composto de cinco disciplinas obrigatórias (Língua Portuguesa, Língua Latina, Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa e Lingüística) mais três outras, que poderiam ser escolhidas, dentre elas: Cultura Brasileira; Teoria da Literatura; uma LE moderna; Literatura correspondente à LE moderna escolhida; Literatura Latina; Filologia Românica; Língua Grega; Literatura Grega (PROJETO PEDAGÓGICO USP, s/d). Além dessas, Paiva (2005) acrescenta que foram fixadas disciplinas pedagógicas por meio da Resolução Especial nº 9 de dez de outubro de 1969, como Psicologia da Educação (focando os aspectos da Adolescência e Aprendizagem), Didática e Estrutura e Funcionamento do 2º grau. A autora aponta, ainda, que essa Resolução entrou em vigor a partir do ano letivo de 1970 e se estendeu por 34 anos.

Os artigos 2º e 3º dessa Resolução contemplavam a obrigatoriedade da Prática de Ensino e descrevia sua carga horária, conforme abaixo:

Art. 2º - Será obrigatória a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, sob forma de estágio

supervisionado a desenvolver-se em situação real, de preferência em escola da comunidade.

Art. 3º - A formação pedagógica prescrita nos artigos anteriores será ministrada em, pelo menos, um oitavo (1/8) das horas de trabalho fixadas, com duração mínima para cada curso de licenciatura.

Paiva (2005) aponta que em 1996 foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o currículo mínimo foi extinto, cedendo lugar às diretrizes curriculares. Segundo essas diretrizes, de acordo com a autora, o currículo passou a ser entendido como “todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizem um curso” (2005).

Ainda com relação ao currículo, o mesmo passou a sustentar-se “em dois núcleos de estudos voltados para a complexidade do fenômeno educativo escolar, enquanto prática social/institucional”, a saber: [1] os fundamentos da educação e [2] as matérias que embasam o ensino da LM e LE e das literaturas objetos deste curso, trabalhadas em seus fundamentos epistemológicos, metodológicos e pedagógicos (PROJETO PEDAGÓGICO UNIVERSIDADE DO MARANHÃO, 2003).

Ainda de acordo com esse documento, a área de Letras passa, então, a ser regida pela LDB nº 9394/96 que, no Artigo 62, assim se refere à formação docente:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil

e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio na modalidade normal.

Paiva (2005) aponta que nos anos de 1999 e 2000, constatou-se que a formação docente não incluía as reflexões teóricas e as atividades práticas necessárias para a formação do professor de LEs, despontando como um dentre os inúmeros problemas detectados no curso de Letras atual.

A autora acrescenta que as novas diretrizes para o curso de Letras foram aprovadas em três de abril de 2001, segundo as quais, os cursos passaram a ter estruturas flexíveis, que propiciem ao profissional em formação opções de conhecimento e inserção no mercado de trabalho; que privilegiem o desenvolvimento das habilidades, visando o crescimento profissional; que priorizem a atuação pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno; que contemplem a relação ensino-pesquisa-extensão e que, por fim, promovam autonomia à Instituição de ensino superior, conferindo à mesma, poderes para a definição de seu currículo.

Rodrigues (2007) aponta que em 18 de fevereiro de 2002, foi aprovada a Resolução nº 1 que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de Letras e Paiva (2005) acrescenta que o prazo para a implantação das novas diretrizes encerrou-se em fevereiro de 2004.

Segundo as novas diretrizes, de acordo com Paiva (2005), a carga horária das licenciaturas passou a ser de 2800 horas, assim distribuídas:

- 400 horas de prática;
- 400 horas de estágio curricular supervisionado;
- 1800 horas de aula para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- 200 horas para as diversas formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Rodrigues (2007) ressalta que alguns parágrafos do Artigo 12 da Resolução em questão enfatizam as horas destinadas à Prática de Ensino, uma vez que esta pode contribuir para a formação do professor e atenta para o fato de que esta não deve ser restrita aos estágios:

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

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

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

(Artigo 12 Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002)

A respeito dos estágios, Paiva (2005) observa que o texto das novas diretrizes discorre sobre os mesmos, explicitando que devem ser realizados a partir da segunda metade do curso, sob a forma de regência e/ ou observação, podendo ser complementado pelas “*tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo,*

narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudos de caso”. A autora acredita, ainda, que o estágio deve funcionar, também, como um meio de formação continuada, e não apenas como mera imposição legal.

Segundo Paiva (2005), a Portaria nº 2.253 foi instituída pelo MEC (Ministério de Educação e Cultura) em 18 de outubro de 2001, com o intuito de atender às novas necessidades dos alunos em tempos de globalização/ realidade virtual. Essa portaria prevê que:

Art. 1º - As instituições de ensino superior do sistema federal de ensino poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no artigo 81 da Lei nº 9.394, de 1996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1º As disciplinas a que se referem o caput, integrantes do currículo de cada curso superior reconhecido, não poderão exceder a vinte por cento do tempo previsto para integralização do currículo.

Paiva (2005) observa que essa portaria reafirma a presença do currículo flexível, conferindo autonomia à instituição de ensino superior na elaboração de seu próprio, reconhecendo, até mesmo o “método não presencial”, como prevêem as novas diretrizes de três de abril de 2001, conforme mencionado anteriormente pela mesma autora (2005).

Independentemente do fato de ser presencial ou não, todos os cursos convergem para um mesmo fim: a preparação de professores de Língua Portuguesa e uma LE clássica ou moderna de qualidade. Pôde-se notar, até aqui, que na busca por essa qualidade, o curso de Letras sofreu e vem sofrendo diversas modificações por meio de portarias, pareceres, resoluções, etc. No entanto, dada a realidade atual desses cursos, parece que isso ainda não é o suficiente para que o curso atinja o fim a que se propõe, em sua plenitude, de modo eficaz e, sobretudo, com qualidade.

Diversos são os fatores que contribuem para essa ineficácia dos cursos, dentre os quais, Paiva (2005) com base em dados do MEC, destaca a organização dos currículos, que ainda é realizada em torno de disciplinas, além de mostrar-se incoerente em relação ao objetivo quanto ao perfil do egresso: o fato de ser informativo e não formativo, uma vez que está centrado no modelo de transmissão de conhecimento; a dissonância entre a teoria e a prática; os estágios realizados de modo tradicional (regência e observação) sem a exploração das tecnologias da informação e comunicação, além de não serem vistos como parte da educação continuada.

Paiva (2005) destaca, ainda, o pouco envolvimento do docente com o processo ensino-aprendizagem; o fato de haver poucas instituições de ensino superior preparadas para a autonomia que lhes são conferidas, uma vez que não dispõem de programas de iniciação científica, monitoria e atividades complementares.

Há, também, segundo a autora, diversas questões financeiras que impedem que as instituições de ensino superior incentivem seus docentes a se qualificarem; e, por

consequente, as bibliotecas que, em sua maioria, são precárias, e não condizem com a proposta pedagógica do curso.

Paiva (2005) aponta, ainda, que:

“muitos dos cursos de Letras em Português e Inglês eram e, ainda são, ministrados em três anos e as falhas curriculares não estão apenas na formação do professor. Há poucas aulas do idioma e as aulas de literatura estrangeira são dadas, geralmente, em português, em turmas grandes, o que dificulta o trabalho do professor.”

De acordo com Paiva (2005), se compararmos os problemas citados acima, presentes em muitas instituições, com alguns pontos centrais contemplados pelas novas diretrizes, a serem citados adiante, notar-se-á uma discrepância imensa, o que influencia, conseqüentemente, na formação final do futuro professor.

As novas diretrizes privilegiam, entre outros pontos, o preparo para o uso de tecnologias da informação e comunicação (Letramento Digital), apoiado por recursos pedagógicos como biblioteca, laboratório, videoteca, etc.; o trabalho em equipe; ação-reflexão-ação contínua por parte do docente; a pesquisa, tendo como foco o processo ensino-aprendizagem; a formação continuada do professor; a autonomia às instituições para a construção de projetos inéditos e inovadores; e, por fim, o estágio articulando teoria e prática. Esses pontos norteiam (ou deveriam nortear) os cursos de Letras como atualmente estruturados.

Além desses pontos, Paiva (2005) ressalta, ainda, que segundo as novas diretrizes, o profissional de Letras deve *“ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam*

objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais”, o que corrobora o objetivo do curso que é atingir o “nível de reflexão, descrição e explicação dos fatos da linguagem”, esperando-se que o aluno tenha “uma atitude investigativa e crítica diante da língua e literatura” (PROJETO PEDAGÓGICO USP, s/d).

No entanto, para se atingir o fim do curso, o “nível da reflexão”, ainda segundo o documento acima, é necessário que o aluno ingressante tenha um pré-requisito mínimo, como, por exemplo, uma boa base de conhecimento de língua materna e língua estrangeira. Esse documento aponta que, atualmente, contudo, a maioria dos alunos ingressa no curso sem saber, por exemplo, ler um simples texto em Inglês: trata-se de mais um problema tão grave quanto os anteriores, uma vez que o idioma faz parte da grade curricular do Ensino Médio.

Isso acarreta um curso superior de caráter muito mais informativo do que formativo, tendo, de um lado, o professor como depositante de informações e, de outro lado, o aluno como um passivo receptor de conteúdo, desvelando uma realidade muito distante da ideal, em que a “reflexão, descrição e explicação dos fatos da linguagem”, conduzindo ao desenvolvimento de “uma atitude investigativa e crítica” com relação à língua está muito aquém do esperado (PROJETO PEDAGÓGICO USP, s/d).

A esse respeito, Castro (1999) também se manifestou apontando a forma de tratamento dos conteúdos no Ensino Superior *“centrada na transmissão e aplicação de conhecimentos com a separação da apresentação da teoria e de sua posterior*

aplicação.” (p.12). Embora esse seja um trabalho que em breve completará dez anos, a meu ver, essa característica dos cursos de Letras nele apontada ainda permanece em contextos universitários diversos.

À luz de Moita Lopes (1996), Reis (1994), Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Osborne (1991), Bittencourt (1991), Micolli (1989), Machado (1989), Moita Lopes (1987), Celia (1986), Celani (1984a, b & c), Castro ressaltou que a preocupação das disciplinas da Licenciatura tem estado predominantemente “na transmissão de informações sobre métodos específicos de ensino” (1999 p.12), gerando uma racionalidade técnica, com um professor técnico aplicador de métodos de ensino. A autora acrescenta que a sala de aula resume-se no local onde se utiliza “um conhecimento pronto e acabado sobre o processo de ensino” (p.13), sobre o qual pairam as certezas “sobre o quê, o como e o porquê ensinar.” (p.13)

Essa racionalidade técnica, no entanto, não prepara o futuro profissional para lidar com as situações peculiares e complexas de sala de aula no dia-a-dia, refletir e tomar decisões sobre as mesmas. Isso, segundo Castro (1999, com base em MOITA LOPES, 1992; PÉREZ GOMÉZ, 1992), “exige um profissional menos técnico e mais reflexivo.” (p. 16)

Esse foco das universidades em formar um profissional técnico deixa de lado o real aprendizado da Língua Inglesa, o que resulta, como citado anteriormente, em futuros profissionais com pouquíssimo conhecimento da língua, muitas vezes, “bloqueados” como aponta Castro (1999) à luz de Celani (1987) para a aprendizagem da mesma.

A partir da discussão de problemas como esses, Paiva (2005) aponta algumas competências básicas e necessárias para a formação do futuro professor, a fim de atender as expectativas das novas diretrizes com relação ao profissional de Letras. Como exemplo, a autora cita o domínio dos conteúdos básicos dos ensinos fundamental e médio, assim como o domínio dos métodos e procedimentos pedagógicos que possibilitem a atuação docente nos diferentes níveis de ensino e, por fim, a habilidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras.

Com o mesmo intuito, Castro (1999) cita os autores Moita Lopes (1987) e Celia (1986, 1988, 1989) que defendem a inclusão nos cursos de Letras da “discussão de conteúdos de Lingüística Aplicada, particularmente de questões relativas à natureza da linguagem em sala de aula e fora dela e aos processos de ensino / aprendizagem” (p.18), assim como, de “questões relativas a contextos sociais específicos nos quais a aprendizagem ocorre”. (CELANI, 1984 b & c e 1981; MOITA LOPES, 1996 apud CASTRO, 1999 p.18).

É defendido ainda, por Celia (1989, 1988, 1986 apud CASTRO, 1999) e Celani (1992 apud CASTRO, 1999) que nesses cursos discutam-se os meios para que o aluno relacione teoria e prática e os meios para que ele se torne um profissional crítico de sua própria prática, a partir da investigação de situações de sala de aula (CASTRO, 1999 com base em CELANI, 1989; CAVALCANTI e MOITA LOPES, 1991; MOITA LOPES, 1996).

Ao que parece, no entanto, a formação nos cursos de Letras não depende diretamente de leis, pareceres, portarias, etc., bem como do trabalho dos investigadores interessados nessa temática, seguindo na contramão dos pontos principais norteadores das novas diretrizes vigentes.

A compreensão do perfil de um grupo de alunos de um dado contexto de curso de Letras que buscamos neste trabalho, portanto, pode nos auxiliar na identificação e compreensão das lacunas entre a formação proposta pela legislação vigente, à qual os cursos se adequam e a formação efetivamente construída, e vir a contribuir, como já dissemos, com o desenvolvimento de propostas de formação docente calcada nas características específicas desse contexto e de outros semelhantes, isto é, propostas de formação calcadas em um “modelo advindo *da* prática e não *para* a prática” (SAUJAT, 2004 p.17 com base em BRU, 2002).

1.2 Representações

Uma vez que no presente trabalho propomo-nos a investigar as representações de alunos do último semestre de um curso de Letras sobre o ensino-aprendizagem de LE, apresentamos, nesta parte, o conceito que adotamos e examinamos o que dizem algumas pesquisas da área da LA que tiveram como objetivo investigar as representações de professores (CELANI e MAGALHÃES, 2002; FREIRE e LESSA, 2003) ou de futuros professores de inglês, no segundo caso, em contextos de cursos de Letras (CASTRO, 2004), como neste trabalho.

Como nos informam Freire e Lessa (2003), as representações têm despertado o interesse investigativo de áreas diversas do conhecimento e, dependendo do quadro teórico adotado, esse construto tem recebido designações diversas. De fato, as representações têm sido assim designadas em Bronckart, Clémence, Scheneuwly e Schurmans (1996), em Bronckart (1999), Celani e Magalhães (2002), em Castro (2004), por exemplo, além de no trabalho das próprias autoras (FREIRE e LESSA, 2003), ou têm sido designadas por representações sociais, como por exemplo, em Durkheim (1898); (Jodelet) 1984³; Moscovic (1962)⁴, como mencionado por Freire e Lessa (2003 p.169). Esse construto tem sido ainda designado por crenças, como por exemplo, em Barcelos (2000 e 2001 p.72)⁵, entre outros, como Freire e Lessa (2003 p.169) também salientam.

Para Barcelos (2004b) as crenças são *“construtos sociais nascidos de nossas experiências e de nossos problemas (...) de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”* (p.20 apud SILVA 2007).

Entre os autores que adotam o termo representações, por sua vez, encontram-se também diferentes definições, embora todas elas guardem em comum, de alguma

³ Para Jodelet (1984), por sua vez, as representações sociais são “sistemas de referência que nos permitem interpretar a nossa realidade e inclusive dar um sentido ao ‘inesperado’; categorias que servem para classificar as circunstâncias, os fenômenos e os indivíduos com os quais mantemos relação” (p. 174 apud FREIRE e LESSA, 2003 p.171)

⁴ Reformulando o conceito de representações coletivas de Durkheim (1898), Moscovic (1961 p. 66) define representações sociais como “um universo de opiniões próprias de uma cultura, uma classe social ou um grupo, relativas aos objetos do ambiente social” (apud FREIRE e LESSA, 2003 p. 171).

⁵ Para Barcelos (2001 p.72), crenças “podem ser entendidas, em termos gerais, como opiniões e idéias a respeito de algo ou alguém’ e, ainda de acordo com o autor, são “pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore”, e podem ser “internamente inconsistentes e contraditórias” (apud FREIRE e LESSA, 2003 p. 169)

maneira, a estreita relação entre os contextos (social, histórico e cultural) nos quais esses fenômenos se originam e os fenômenos propriamente ditos.

Apoiando-se teoricamente em Bakhtin (1952), Habermas (1981) e Pérez Gómez (2001) e salientando os contextos dos quais as representações emergem, embora sem desprezar os aspectos políticos, ideológicos e teóricos relacionados a esse construto, Celani e Magalhães (2002) definem representações como:

“a cadeia de significações, construídas nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a: a) teorias do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) expectativa do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular.” (p. 321)

Segundo Freire e Lessa (2003 p.170), então, para Celani e Magalhães (2002), o “entendimento de uma representação implica, portanto, o entendimento de toda a intrincada conjuntura que lhe serve de origem e lhe dá sustentação”.

Castro (2004), por sua vez, com base em Bronckart, Clémence, Schneuwly e Schurmans (1996), assim define representações:

“significações construídas pelos indivíduos, como resultado de sua participação nas atividades das diversas formações sociais às quais pertencem” (p. 42)

Mais especificamente, a autora argumenta que as “representações sobre ensinar e aprender dos futuros profissionais são amplamente construídas e reconstruídas

como resultados de sua participação nas atividades dos contextos escolares nos quais têm lugar sua formação lingüística-textual, ou seja, nas aulas de língua inglesa dos cursos de Letras". (2004 p. 42).

Freire e Lessa (2003), ainda por sua vez, definem representações

“como maneiras socialmente construídas de perceber, configurar, negociar, significar, compartilhar e/ou redimensionar fenômenos, mediados pela linguagem e veiculadas por escolhas lexicais e/ou simbólicas expressivas que dão margem ao reconhecimento de um repertório que identifica o indivíduo e sua relação sócio-histórica com o meio, com o outro e consigo mesmo.” (p. 174)

Embora, como dissemos anteriormente, essa definição de representações também guarde em comum com as demais a relação entre o fenômeno e o meio sócio-histórico no qual o indivíduo se situa, ela também delas se diferencia na medida em que salienta que essa relação é identificada pela presença de um **repertório**, isto é, pelas escolhas de linguagem que veiculam o fenômeno e identificam o próprio indivíduo.

A idéia de repertório, trazida pelas autoras para sua conceituação de representações, é, por sua vez, entendida com base na noção de repertórios interpretativos de Potter e Wetherell (1987 p.149, apud FREIRE e LESSA, 2003), que são assim definidos:

“(...) um léxico ou registro de termos e metáforas (...) sistemas de uso recorrente utilizados para caracterizar e avaliar ações, eventos e outros fenômenos. Um repertório (...) é constituído através de uma quantidade limitada de termos usados em construções estilísticas e gramaticais particulares.” (p. 173)

Para Freire e Lessa (2003), essa noção é importante porque possibilita que nos distanciemos da *“suposição de que todos que pertençam a um mesmo grupo social estejam equipados com os mesmos instrumentos e discursos, e prontos a responder de acordo com um padrão específico, característico daquele grupo.”* (p. 173).

Como bem salientam as autoras, para Potter e Wetherell, os

“repertórios interpretativos são usados para realizar diferentes tipos de atividades. Porque as pessoas ao longo da vida se defrontam com um sempre mutante caleidoscópio de situações, vão precisando redimensionar diferentes e variados repertórios para suprir as necessidades à mão (POTTER e WETHERELL, 1987 p. 156 apud FREIRE e LESSA, 2003 p. 173).

Tendo isso em mente, e considerando a importância do fator linguagem como mediador das atividades sociais dos indivíduos e, conseqüentemente, também da construção das representações dos indivíduos à medida que eles participam dessas atividades, aspectos esses bem explicitados na conceituação de representações de Freire e Lessa (2003), é essa a noção que adotamos neste trabalho.

A seguir, examinamos as representações de (futuros) professores de Inglês discutidas em alguns trabalhos da LA (CELANI e MAGALHÃES, 2002; FREIRE e LESSA, 2003; e CASTRO, 2004), com o intuito de conhecer os resultados de pesquisas que, semelhantemente a esta, têm como participantes alunos, egressos e/ou concluintes de cursos de Letras. Isso, aliado aos resultados encontrados neste trabalho, poderá nos auxiliar na compreensão da área.

1.2.1 Representações de alunos, egressos e/ou concluintes de cursos de Letras

Freire e Lessa (2003) conduziram uma pesquisa com professores⁶ de Inglês da rede pública e os resultados revelaram as representações que esses profissionais possuem sobre si mesmos, bem como as representações que têm sobre metodologia, postura profissional, formação contínua e conhecimento lingüístico em relação à prática docente.

Em relação a si mesmos, as representações dos professores mostraram-se muito positivas, uma vez que se autodefiniram com adjetivos como *amigos*, *sérios*, *responsáveis*, *dinâmicos*. Freire e Lessa (2003) apontam, ainda, que apesar disso, esses professores revelaram ter, também, muitas expectativas ao demonstrarem que esperam ser, por exemplo, *criativos*, *interessantes* e *atualizados*. A partir das respostas, nota-se que alguns participantes já possuem algumas das qualidades mencionadas, mas esperam intensificá-las e tornarem-se, por exemplo, *mais*

⁶ 223 (duzentos e vinte e três) professores de escolas públicas do Estado de São Paulo, inscritos no primeiro semestre do curso de formação contínua intitulado “Reflexão sobre a ação: O professor de Inglês aprendendo e ensinando”. A coleta dos dados foi realizada nas primeiras aulas do segundo módulo: “Necessidades e priorização de habilidades”, que buscava problematizar e compreender a ação docente e as necessidades de aprendizagem dos alunos, tendo como pontos centrais os objetivos, as necessidades e as habilidades comunicativas” (RAMOS, 2003 p. 57 apud FREIRE e LESSA, 2003 p. 176).

interessantes, mais atualizados, mais criativos (FREIRE e LESSA, 2003). Ainda de acordo com as autoras, os participantes manifestaram o que temem ser por meio de adjetivos negativos como, por exemplo, *desinteressados, irracionais, cansativos e desatualizados*.

Com referência à *metodologia*, os resultados das representações revelaram professores que lecionam de forma tradicional, atrelados à transmissão de regras gramaticais e orientados por uma visão behaviorista de ensino (FREIRE e LESSA, 2003). As autoras afirmam, ainda, que ao mesmo tempo em que revelaram este perfil, no entanto, os professores revelaram, também, o seu descontentamento com tal realidade, o que justifica a procura por cursos de formação contínua como uma possível maneira de reverter essa situação.

Com relação ao tema *postura profissional*, as representações que surgiram revelaram professores que seguem a metodologia tradicional de ensino e, no entanto, pelo fato de questioná-la, percebem-se como exceção, uma vez que procuram adequar-se ao momento, à realidade que vivenciam e às necessidades de seus alunos (FREIRE e LESSA, 2003).

O tema *formação contínua*, segundo as autoras, aflora das respostas dos docentes e indica uma consciência dos mesmos com relação à necessidade de realização de cursos de atualizações constantes. Ainda segundo Freire e Lessa (2003), conforme mencionado acima, esses cursos podem significar o caminho para reverter o quadro

de descontentamento dos profissionais decorrentes da utilização de uma metodologia tradicional de ensino.

As representações relativas ao *conhecimento lingüístico* apontaram professores conscientes da existência de uma lacuna não preenchida, um vazio com relação ao conhecimento da Língua Inglesa. As respostas demonstraram que gostariam de dominar o idioma, de não serem dependentes de livros didáticos e de não serem limitados (FREIRE e LESSA, 2003).

Freire e Lessa (2003) apontam que associando os temas emergentes acima com a noção de repertórios que, para as autoras, “identifica a relação sócio-histórica do indivíduo com o meio, com o outro e consigo mesmo” (p.182), nota-se que os participantes mencionam que, em sua prática docente está inserida uma recorrência de padrões que já não os satisfazem, resultando, por conseguinte, em uma insatisfação e descontentamento. Isso, segundo as autoras, aliado à sensação de ineficiência, falta de reconhecimento e à necessidade de preenchimento de lacunas em seu conhecimento lingüístico, os fazem buscar cursos de formação contínua, a fim de reverter a situação, o que os diferencia de profissionais que, embora estejam na mesma situação, não buscam caminhos alternativos. Explica-se, desta maneira, a elevada auto-estima dos participantes evidenciada nas representações que têm sobre si mesmos (FREIRE e LESSA, 2003).

Com o intuito de verificar quais concepções de linguagem permeavam os objetivos, os textos, as atividades e a avaliação das aulas destes docentes, as autoras

solicitaram aos participantes que, por meio de um relato sobre suas aulas, manifestassem as suas representações, sendo que a partir destas emergiram os seguintes temas: *ações ou atividades desenvolvidas em uma aula; objetivos das aulas relatadas; textos utilizados nas aulas relatadas; avaliação feita pelos professores sobre as aulas relatadas.*

Sobre o tema “*ações ou atividades*”, os resultados revelaram uma visão fragmentada da linguagem por parte dos docentes, uma vez que a língua é pelos participantes definida como “um conjunto de sons e palavras” (p.187) organizadas segundo suas estruturas gramaticais, parecendo não haver a preocupação com o “propósito de qualquer ação de linguagem, quem são seus participantes e que papéis desempenham em um contexto socialmente construído.” (p.187).

Quanto aos *objetivos* dos professores nas aulas, de acordo com Freire e Lessa (2003), percebeu-se que são os de abranger os conteúdos da LE – por vezes, determinados pela coordenação –, seguindo uma abordagem estruturalista e positivista, sem, ao menos, questionar a sua relevância e validade. Isso faz com que a língua seja vista pelos alunos totalmente desconexa de sua realidade, além de não propiciar o seu desenvolvimento discursivo.

Com relação aos *textos* utilizados nas aulas, os dados revelaram, ainda segundo as autoras, que os professores não estão preocupados com a função social do assunto contido nos mesmos. As autoras acrescentam que, de acordo com os relatos dos professores, os textos não são autênticos e são escolhidos de acordo apenas com as estruturas gramaticais que apresentam e vocabulário. Esses textos são retirados

de livros didáticos e são trabalhados com frases soltas, dicionários, etc. As informações que representam um elo entre o texto e a realidade dos alunos parecem não ter relevância.

Por fim, Freire e Lessa (2003) apontam que no tema *avaliação*, os resultados das representações demonstraram que a preocupação dos docentes está apenas na transmissão de conteúdo da língua, como sons, palavras e estruturas, não se importando com a linguagem em contexto sócio-histórico e cultural. Segundo as respostas, para os docentes, uma aula “*que deu certo*” é a aula que “*os alunos querem mais*” e notou-se, ainda, que os professores, muito possivelmente, reproduzem a mesma concepção de linguagem que receberam durante sua aprendizagem de LE.

Celani e Magalhães (2002), por sua vez, conduziram uma pesquisa com docentes⁷ da rede pública estadual de SP, que teve como objetivo verificar as representações de professores de Inglês sobre o profissional do ensino de LI no Brasil e, também, sobre si mesmos como profissionais no contexto em que trabalham, a fim de compreender o perfil do profissional em formação.

Segundo as autoras, a pesquisa foi aplicada em dois momentos (A e B) com instrumentos diferentes: no momento A (início do curso), houve um questionário e no momento B (fim do curso), uma redação a partir de duas perguntas. As respostas

⁷ 45 professores da rede pública estadual de São Paulo inseridos em um curso de formação contínua, intitulado “Reflexão sobre a ação: o professor de Inglês aprendendo e ensinando”. O curso é parte de um programa de aprimoramento do professor de Inglês da escola pública, financiado pela Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa e realizado em parceria com o Programa de Estudos de Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), da PUC-SP.

aos questionários e as redações obtidas foram analisadas segundo os temas evidenciados pelas escolhas discursivas dos participantes e categorizados como: [1] *representações sobre o profissional docente de LE na escola pública e sobre o ensino de inglês como LE* e [2] *representações de si mesmos como professores e de seu papel como profissional*. Os dados obtidos no momento A foram comparados aos do momento B, a fim de confrontar e verificar o processo de transformação ao longo do curso.

Sobre o tema *representações sobre o profissional docente de LE na escola pública*, as escolhas lingüísticas dos participantes revelaram uma desvalorização do profissional docente perante seus superiores, colegas de outras áreas, pais e alunos (CELANI e MAGALHÃES, 2002).

Segundo Celani e Magalhães (2002), ainda a respeito desse tema, no momento A, de acordo com as respostas, é considerada apenas a sala de aula e os professores responsabilizam os profissionais que não se comprometem com o seu trabalho pela decadência do ensino da LE, que leva a um conseqüente desinteresse do aluno pela aprendizagem da mesma, atrelando a não aprendizagem à baixa qualidade de ensino oferecido.

Celani e Magalhães (2002) argumentam que os dados obtidos no momento B apontaram uma ênfase na responsabilidade política do docente em agir para que haja mudança na cultura escolar. Nesse momento, o professor se vê como um profissional, pois, segundo os dados, se preparou para isto e, como tal, deve estar engajado com a aprendizagem do aluno, com a postura ética e com a construção do

conhecimento. Segundo as respostas, embora o professor se veja como educador, nem sempre assim é visto pela sociedade.

As autoras afirmam que quanto às *representações dos professores sobre seu papel como profissional*, de acordo com suas escolhas discursivas, no momento A, enfatizou-se que “*ser profissional docente de LE é ter conhecimento do conteúdo, de técnicas e da metodologia de ensino da língua estrangeira, falar bem a língua e ser criativo; aperfeiçoar-se constantemente por meio de cursos, troca de experiências com colegas, leituras e pesquisas, filmes; ser amigo dos alunos.*” (CELANI e MAGALHÃES, 2002 p.329).

Ainda com referência ao tema acima, as respostas apontaram que o insucesso escolar é atribuído ao aluno e ao seu comportamento inadequado em sala de aula e, segundo as respostas, a estratégia para lidar com esse problema é aproximar-se dos alunos, estabelecendo um vínculo e ter paciência. Essa atitude, no entanto, necessita ser seguida de uma verificação da causa do problema (CELANI e MAGALHÃES, 2002).

As autoras apontam que, de acordo com os dados sobre representações dos professores sobre seu papel como profissional no momento B, por sua vez, é atribuída ao docente a tarefa de desenvolver as potencialidades dos alunos e seu próprio desenvolvimento profissional. Nesse momento, a ênfase está nas questões de aprendizagem e não mais nas questões de relacionamento com os discentes. Observou-se, ainda, que há um aumento da responsabilidade do professor quanto ao sucesso ou ao insucesso do aluno.

Segundo as escolhas discursivas no momento B, ainda sobre o tema acima, Celani e Magalhães (2002) apontam que os professores destacaram a formação contínua como necessária e, além disso, também consideraram necessárias ações como “interagir, aprender, intervir, investir na carreira” (CELANI e MAGALHÃES, 2002 p. 334), além de terem considerado questões teóricas e práticas da profissão e a reflexão sobre seu fazer docente e sobre a aprendizagem dos discentes.

Finalmente, em uma pesquisa conduzida por Castro (2004), os alunos de um curso de Letras⁸ elaboraram relatos de auto-avaliação de aprendizagem. Estes relatos foram analisados “em relação aos conteúdos temáticos evidenciados pelas escolhas lingüístico-textuais dos participantes” (CASTRO, 2004 p.46). Dessas escolhas lingüísticas, afloraram os seguintes temas: *conteúdos aprendidos, fatores condutivos à aprendizagem, papel do aluno no processo, fatores dificultadores de aprendizagem e atuação profissional*, os quais serão explicitados a seguir.

Sobre o tema *conteúdos aprendidos*, os resultados revelaram, segundo Castro (2004), que aprender uma língua para os alunos é sinônimo de aquisição de conteúdos estruturais e lexicais apenas, parecendo não haver uma preocupação com a função social da mesma.

De acordo com a autora, observou-se, ainda, igualmente às representações levantadas por Freire e Lessa (2003), como já dissemos, que os participantes deste contexto também definem a língua como um conjunto de palavras e estruturas gramaticais, sem, no entanto, considerar “o propósito de qualquer ação de

⁸ Pesquisa realizada com 47 (quarenta e sete) alunos do 3º ano do curso de Letras de uma Universidade do Vale do Paraíba, ao final do 1º bimestre letivo de 2003.

linguagem, quem são seus participantes e que papéis desempenham em um contexto socialmente construído” (FREIRE e LESSA, 2003 p.187 apud CASTRO, 2004). Com relação ao tema *fatores condutivos à aprendizagem*, Castro (2004) aponta que, de acordo com as respostas dos participantes, as atividades realizadas nas aulas foram vistas como meios que contribuíram para desenvolver habilidades como desenvolvimento de produção, compreensão de textos e aquisição de vocabulário.

No entanto, ainda de acordo com a autora, isso sugere que os alunos parecem não ter consciência de sua responsabilidade ativa no processo de aprendizagem, atribuindo a mesma a fatores externos diversos (professores, atividades/ recursos). Castro (2004) ressalta que, segundo as respostas, houve uma valorização da professora formadora pelo seu conhecimento lingüístico e domínio da língua.

Castro (2004), à luz de Celani e Magalhães (2002), aponta que essas representações estão fundadas no senso comum, segundo o qual, o professor transmite o conhecimento e o aluno aprende, com o auxílio de atividades e recursos em sala de aula, no entanto, sem que este tenha uma participação mais ativa no próprio processo de aprendizagem.

Com referência ao tema *papel do aluno no processo de aprendizagem*, os discentes, segundo Castro (2004), revelaram as ações atribuídas a si mesmos que, de acordo com as respostas, foram *estudar bastante, superar a timidez, escutar muita música em inglês e praticar exercícios*.

Tendo como foco o tema *fatores dificultadores da aprendizagem*, os dados apontaram seus insucessos, os quais são atribuídos, por alguns, aos professores e, por outros, a si mesmos, devido a características pessoais, como *timidez e nervosismo* (CASTRO, 2004).

Os dados referentes ao tema *atuação profissional dos futuros professores de Inglês*, segundo Castro (2004), revelaram que os alunos dão importância às atividades desenvolvidas na sala de aula da graduação para sua formação lingüística, o que nos leva a acreditar que, provavelmente, em seu futuro trabalho docente, reproduzirão as ações daquele ambiente, sem, contudo, considerar seu próprio ambiente e seus participantes durante a aplicação das atividades.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DA PESQUISA

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.”

*[...] Pesquiso para constatar, constatando, intervenho,
intervindo, educo e me educo.*

(FREIRE, 1996 p.29)

Este capítulo divide-se em três partes. Na primeira, sobre a escolha da metodologia, explicitaremos a metodologia de pesquisa escolhida para este trabalho. Na segunda, sobre o contexto e os participantes, discorreremos, inicialmente, sobre o contexto da pesquisa e, na seqüência, apresentaremos os participantes da pesquisa. Na terceira parte, a respeito dos procedimentos do estudo, explicitaremos os procedimentos de coleta e de análise dos dados.

2.1 Escolha da Metodologia

A metodologia escolhida para esta pesquisa insere-se na perspectiva interpretativista (ERICKSON, 1986) e tem nos procedimentos etnográficos de coleta e análise de dados (ERICKSON, 1986; MOITA LOPES, 1994, 1996; CANÇADO, 1994) sua base de sustentação.

A visão interpretativista contempla o contexto social, busca suas interações e os participantes ali envolvidos, com foco nas ações humanas. Esses participantes, segundo Cançado (1994 p.55), são pessoas que pertencem a um dado grupo social e “são percebidas como portadoras de um dado grau de unidade cultural”, as quais,

de acordo com essa visão de pesquisa, são denominadas “atores sociais” e são responsáveis pela construção da realidade por meio da interação com outras pessoas.

Moita Lopes (1994) corrobora a asserção acima, ao afirmar que a pesquisa interpretativista busca a “subjetividade, ou melhor, a intersubjetividade, os significados que os homens, ao interagirem uns com os outros, constroem, destroem e reconstroem” (p.332).

Ainda segundo o autor (MOITA LOPES, 1994), a interpretação de tais significados não conduz a uma única verdade, mas sim a várias, uma vez que “o homem interpreta e re-interpreta o mundo a sua volta” (p.331). Na mesma direção, Erickson (1986) afirma que algo é verdade para um professor específico, com um grupo específico de alunos, “naquele momento”, “naquele ano”, “naquele dia” (p.130) apenas, considerando que cada realidade é única.

Erickson (1986) ressalta que a pesquisa interpretativista parte do contexto social e não pressupõe a existência de categorias pré-estabelecidas de observação antes de entrar em campo e, ao assim proceder, “combina a análise de detalhes do comportamento e significado na interação social cotidiana com a análise do contexto social mais amplo” (ERICKSON, 1986 p.120).

A pesquisa interpretativista, ainda segundo a visão de Erickson (1986), preocupa-se com as “escolhas e significados humanos” e busca respostas às questões abaixo (p.121):

1. O que está acontecendo, especificamente, em ação social neste ambiente específico?

2. O que essas ações significam para os atores nelas envolvidos no momento que as ações ocorrem?

3. Como os acontecimentos estão organizados em termos de organização social e princípios culturais aprendidos para a conduta da vida cotidiana?

4. Como o que está acontecendo neste local como um todo está relacionado a acontecimentos em outros níveis do sistema fora e dentro do ambiente?

5. De que modo a vida cotidiana no ambiente está organizada comparando a outros modos de organização social em outros ambientes, em outros locais e em outros tempos?

A interpretação das respostas às questões acima nos conduz ao objetivo da pesquisa interpretativista que, de acordo com Erickson (1986, p. 123), baseado em Dilthey (1914/1976b), é “descobrir e comunicar as perspectivas significativas das pessoas estudadas, como um intérprete faz quando traduz o discurso do falante ou do escritor”.

2.2 Contexto e Participantes

Nesta parte, discorreremos inicialmente sobre o contexto do estudo, isto é, sobre a Instituição na qual se insere o curso de Letras foco desta pesquisa e, dentro dessa, sobre o curso propriamente dito. Após, apresentamos os participantes da pesquisa e os procedimentos de coleta e de análise dos dados.

2.2.1 Contexto da Pesquisa

A Instituição de Ensino Superior onde foi desenvolvida a pesquisa é o local de trabalho da professora pesquisadora. Está localizada no centro da cidade de São Bernardo do Campo, um importante centro industrial e educacional do Estado de São Paulo.

Trata-se de uma instituição que oferece ensino fundamental e médio no período da manhã e ensino superior no período noturno, contando com um mantenedor comum para ambos. Também é comum o setor de Psicopedagogia, cujo objetivo é prover um suporte aos alunos com relação aos seus estudos. A coordenação e corpo docente, no entanto, são distintos.

A faculdade tem seis cursos de graduação: Administração Geral, Letras (Português/Inglês), Matemática e Informática com reconhecimento pelo MEC; Administração em Marketing e Gestão de Negócios, que são autorizados, mas ainda não são reconhecidos pelo MEC. Os cursos funcionam por sistema de créditos, sendo que o aluno planeja sua grade curricular, dentro de um tempo limite para o cumprimento

dos créditos das disciplinas. Cada disciplina conta com a presença de monitores, escolhidos entre os próprios alunos, a fim de auxiliar seus colegas em horários pré-determinados, distintos dos horários das aulas e controlados pela faculdade.

Embora a instituição esteja localizada em um pólo industrial importante, como foi mencionado anteriormente, um estudo realizado pela Prefeitura do município em 2003 revelou dados indicadores de baixos níveis de instrução da população local, conforme *Quadro I*, a seguir:

Quadro I: População alfabetizada em SBC segundo tempo de estudo

Anos de Estudo	Chefes de domicílios - %		População por anos de estudo - %	
	2000		2000	
Sem instrução / menos de 1 ano	6,0		4,7	
1 a 3 anos	11,0		10,5	
4 a 7 anos	30,9		32,5	
8 a 10 anos	17,5		20,2	
11 a 14 anos	23,0		24,1	
15 anos ou mais	11,5		7,7	

Elaborado a partir do site da instituição⁹, acesso em 29/01/2007

Essa situação se reflete nos alunos da instituição que são, na maioria, trabalhadores que não têm uma renda muito alta e, como se pode observar no *Quadro I*, grande parte é responsável pelo sustento da família. Com base em tal dado, dentre outros

⁹ Uma vez que não obtivemos autorização para publicar o nome da faculdade, as fontes dos quadros reproduzidos e/ou adaptados do site da instituição em estudo não serão citadas.

fatores, essas pessoas não contam com muito tempo para dedicação aos estudos, embora, muitos deles mostrem-se bastante envolvidos com os cursos.

A origem dos alunos varia: alguns são provenientes do ensino médio da própria Instituição ou de outros colégios públicos e/ou privados, com faixa etária entre 18 e 20 anos de idade; outros são profissionais em serviço, que procuram a Instituição graças à pressão do governo ou das empresas onde trabalham para a obtenção do diploma de curso superior como condição para a garantia de seus empregos; ainda outros são pessoas mais velhas, que após um longo período sem estudar, decidiram voltar à sala de aula, com o intuito, muitas vezes, de se distrair, fazer algo diferente, ou, até mesmo, mudar sua área de atuação profissional e outros ainda são aqueles que cursaram ensino médio à distância, supletivos, cursos de curta duração, etc., que, motivados pela democratização da educação promovida pelo governo atual, vão para o ensino superior com um grande interesse e esforço intenso para absorver novos conhecimentos.

Percebe-se, assim, que se trata de um público de classe média baixa, que consegue frequentar o curso talvez devido às mensalidades acessíveis da Instituição ou às bolsas de estudos concedidas pela própria faculdade e por programas e/ou órgãos do governo, tais como, por exemplo, o PROUNI, FIES, etc.

O *Quadro II*, abaixo, com base em dados do FIBGE – Censos demográficos – revela que a população com menor grau instrucional está concentrada em bairros periféricos do município e, ao comparar esses dados com o cadastro de endereços

da instituição, notou-se que esses são os domicílios da maioria do seu público. Esses bairros apresentam alta densidade demográfica e baixa densidade cultural.

Quadro II: CHEFES DE DOMICÍLIOS/ TEMPO DE ESTUDO POR BAIRRO - 2000

Bairros	Sem instrução e menos de 1 ano	1 a 3 anos de instrução	4 a 7 anos de instrução	8 a 10 anos de instrução	11 a 14 anos de instrução	15 anos ou mais de instrução
Alves Dias	8,61	14,6	33,29	17,94	20,64	5,46
Assunção	3,41	6,81	22,81	16,88	32,59	17,50
Baeta Neves	5,41	10,80	30,57	17,51	23,16	12,55
Balneária	6,94	9,83	33,53	16,76	21,96	10,98
Alvarengas	8,03	14,34	40,19	22,82	13,28	1,34
Dos Casa	7,38	12,73	34,24	20,53	19,46	5,66
Dos Finco	8,07	12,59	39,03	20,35	16,75	3,21
Ferrazópolis	8,81	15,67	37,72	19,98	15,39	2,43
Independência	4,93	9,90	29,85	15,58	27,45	12,29
Planalto	6,77	10,61	32,04	17,43	23,55	9,60
Rio Grande	6,28	12,04	36,53	16,64	21,70	6,81
Sta. Terezinha	0,73	3,87	14,14	16,40	43,47	21,39
Taboão	4,05	8,99	26,14	18,81	31,46	10,55

Fonte: FIBGE - Censos Demográficos

Elaborado a partir do site da instituição, acesso em 29/01/2007

Após discorrermos sobre a Instituição na qual se situa o curso de Letras foco desta pesquisa, passamos à apresentação do curso propriamente dito.

2.2.1.1 O curso de Letras na instituição em questão

O curso de Letras nessa Instituição tem a finalidade de formar profissionais qualificados para o ensino de Línguas Portuguesa e Inglesa e respectivas literaturas.

De acordo com o site da Instituição, espera-se que esse profissional esteja “comprometido com a ética humana e profissional” e que contribua para a “formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade” (SITE DA INSTITUIÇÃO).

Como o site revela, a Instituição acredita que o profissional em Letras deve estar ciente de que sua formação começa na graduação e deve acontecer ao longo de todo o curso, de forma continuada, dadas as diversas e constantes mudanças no mundo atual, e ressalta que essa é uma tendência que se aplicará, num futuro muito próximo, a todo e qualquer profissional: que esteja em constante aprendizado.

Ainda de acordo com o site da instituição, a formação pessoal, social e cultural dos futuros docentes é contemplada, de forma que favoreça “*o desenvolvimento de capacidades de reflexão, autonomia, cooperação e participação, a interiorização de valores, capacidade de percepção de princípios, de relação interpessoal e de abertura às diversas formas de cultura contemporânea*”, considerados pela faculdade essenciais para o exercício da profissão.

Deste modo, é pertinente, uma vez mais, citar o site da faculdade, ao apontar que as ações do curso de Licenciatura Plena em Letras dessa Instituição visam construir as competências necessárias à atuação docente de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e respectivas Literaturas; solidificar e ampliar os conhecimentos das mesmas, assim como conduzir a novos conhecimentos; conscientizar os alunos com relação às pesquisas e estudos na sua área de formação; familiarizar com a tecnologia (informática) e desenvolver um olhar crítico da realidade educacional, para que estes atuem de modo consciente.

Segundo a Instituição, tais ações atendem uma das expectativas com relação ao futuro docente, que é a formação de um profissional reflexivo e crítico. Outras expectativas também são enfatizadas pela Instituição, como por exemplo, que o futuro professor de Língua Portuguesa ou Língua Inglesa adquira um conhecimento sólido nessas áreas, na forma de “domínio conceitual” e de construção de habilidades e que sejam capazes de ser agentes da própria formação, com estímulos constantes para continuar seus estudos em nível *lato e/ou stricto sensu*.

A faculdade privilegia, também, as competências de ordem prática: o profissional docente deve ter a capacidade de lidar com situações concretas, que deve ser desenvolvida progressivamente ao longo de sua formação, uma vez que o professor é um profissional capaz de identificar os problemas que surgem durante suas atividades e construir soluções adequadas. Para tanto, esse profissional precisa desenvolver capacidades e atividades de análise crítica, de inovação e de investigação pedagógica.

A Instituição preocupa-se em garantir que os egressos do curso de Letras tenham tido uma formação profunda dos aspectos lingüísticos, uma formação pedagógica direcionada à atuação docente, uma formação crítica da realidade do ensino básico e possam testar novas propostas com base no dinamismo dos estudos de língua e literatura e, por fim, uma formação geral complementar que privilegie outras áreas do conhecimento relevantes à atuação docente.

Para atingir esses objetivos, ainda de acordo com o site, o curso de Licenciatura Plena em Letras, devidamente reconhecido pelo MEC, nessa Instituição apresenta a

estrutura curricular abaixo, sendo que a carga horária e o número de créditos são distribuídos em módulos ao longo dos semestres, como pode ser visto no *Quadro III*, a seguir:

Quadro III: Estrutura Curricular Modular – curso de Letras

Módulo: Núcleo de Formação Básica		Total de créditos: 20	
Semestre	Unidades Programáticas	Créditos	Carga horária
1º	Instrumentalização para a Vida Acadêmica	2	40
1º	Informática Básica (*)	2	40
1º	Português Instrumental	4	80
1º	Inglês Instrumental	4	80
1º	Metodologia Científica	4	80
1º	Filosofia	4	80

Módulo: Leitura e Redação		Total de créditos: 20	
Semestre	Unidades Programáticas	Créditos	Carga horária
2º	Introdução a Morfologia	2	40
3º	Estrutura Morfológica da Língua Portuguesa	2	40
4º	Gramática Aplicada da Língua Portuguesa	4	80
5º	Leitura e Interpretação de Texto	4	80
6º	Produção de Texto em Língua Portuguesa	4	80
6º	Produção e Revisão de Texto em Língua Portuguesa	4	80

Módulo: Estudos Literários		Total de créditos: 20	
Semestre	Unidades Programáticas	Créditos	Carga horária
2º	Tópicos Avançados em Prática de Ensino em Estudos Literários (**)	2	40
1º	Teoria Literária e Estilística	2	40
1º	Literatura Portuguesa: Cantiga Trovadoresca a Bocage	4	80
1º	Literatura Brasileira: Poesia e Prosa	2	40
1º	Literatura Inglesa e Norte-Americana	2	40
2º	Literatura Portuguesa: Realismo ao Pós-Modernismo	4	80
2º	Literatura Brasileira Comparada	2	40
3º	Literatura Brasileira Contemporânea	2	40

Módulo: Estudos Linguísticos		Total de créditos: 10	
Semestre	Unidades Programáticas	Créditos	Carga horária
1º	Introdução à Lingüística	2	40
2º	Lingüística Aplicada	4	80
3º	Gêneros Textuais e Discursivos	4	80

Módulo: Historiografia		Total de créditos: 6	
Semestre	Unidades Programáticas	Créditos	Carga horária
1º	Introdução ao Latim	2	40
1º	Filologia Românica	2	40
2º	Língua e Literatura Latina	2	40

Módulo: Língua Inglesa		Total de créditos: 20	
Semestre	Unidades Programáticas	Créditos	Carga horária
2º	Estrutura da Língua Inglesa em Nível Pré-Intermediário (Língua Inglesa II)	2	40
3º	Gramática Aplicada da Língua Inglesa (Língua Inglesa III)	4	80
4º	Compreensão de Texto Oral em Língua Inglesa (Língua Inglesa IV)	4	80
5º	Produção de Texto em Língua Inglesa (Língua Inglesa V)	4	80
6º	Expressão Oral em Língua Inglesa (Língua Inglesa VI)	4	80

Módulo: Instrumentalização Pedagógica		Total de créditos: 20	
Semestre	Unidades Programáticas	Créditos	Carga horária
1º	Prática de Ensino (**)	4	80
1º	Teorias Educacionais e Didática (**)	4	80
1º	Políticas e Legislação Educacionais(**)	4	80
2º	Sociologia da Educação	2	40
1º	Psicologia da Educação	4	80
1º	Tópicos Avançados em Educação (**)	2	40

Módulo: Acompanhamento Profissional		Total de créditos: 34	
Semestre	Unidades Programáticas	Créditos	Carga horária
5º	Orientação ao TCC I	2	40
6º	Orientação ao TCC II	2	40
A partir do 4º	Estágio Supervisionado	20	400
	Atividades Complementares	10	200

Módulo: Optativas		Total de créditos: 12	
Semestre	Unidades Programáticas	Créditos	Carga horária
1º	Planejamento da Comunicação	2	40
1º	Técnicas de Negociação	2	40
3º	Marketing Promocional Eletrônico	2	40
4º	Gestão de Conhecimento	2	40
1º	Técnicas de Redação Empresarial	2	40
Todos***	Tecnologia Aplicada	2	40

Elaborado a partir do site da Instituição, acesso em 29/01/2007

(*) Unidade Programática – Atividade Complementar

(**) Prática de Ensino – 400 horas

(***) Essa unidade programática pode ser realizada em qualquer semestre, desde que o conteúdo esteja em concordância com o nível de conhecimento do aluno no curso.

2.2.2 Participantes da Pesquisa

Os participantes da presente pesquisa são alunos concluintes de um curso de Letras de uma faculdade do ABC paulista. Trata-se de uma sala de 6º semestre composta por 55 (cinquenta e cinco) alunos, porém, na data de aplicação dos questionários, havia 44 (quarenta e quatro) respondentes. Esse público apresenta a faixa etária entre 20 e 50 anos de idade, sendo que 20 (vinte) deles têm entre 20 e 30 anos; 16 (dezesesseis) estão entre 31 e 40 anos; 6 (seis) têm entre 41 e 50 anos e apenas 2 (dois) estão com 50 anos de idade ou mais.

É importante ressaltar que, à exceção dos respondentes que não especificaram (12 alunos), grande parte dos que responderam (19 alunos) concluiu o Ensino Médio entre 1991 e 2000; 5 (cinco) deles concluíram entre 1980 e 1990 e 8 (oito) em 2001 ou em ano posterior. Há uma diversidade nos tipos de cursos de Ensino Médio freqüentados, variando desde a modalidade regular (a maioria, com 17 alunos), seguida pelo magistério (9 alunos), supletivo (8 alunos) e, por fim, o técnico (3 alunos), sendo que 7 (sete) dos participantes não especificaram o tipo de Ensino Médio que cursaram. Outro aspecto sobre esse público é que, embora não possuam renda muito alta, os alunos, no geral, têm acesso ao computador e o utilizam para fins acadêmicos, profissionais, entretenimento e, ainda, como fonte de informações.

2.3 Procedimentos Do Estudo

2.3.1 Procedimentos de Coleta dos Dados

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário, o que está de acordo com a perspectiva interpretativista (ERICKSON, 1986) do estudo. Cançado (1994), por exemplo, aborda a questão da obtenção do corpus e, baseada em Erickson (1981), sugere que uma das principais fontes para obtê-lo consiste em “perguntar”, por meio de questionários, entrevistas, diários do professor, etc. Dois questionários foram, então, aplicados aos participantes do estudo, no mês de novembro de 2006.

Cumprе esclarecer, no entanto, que os questionários elaborados visavam, inicialmente, à coleta de dados junto a dois grupos de alunos em momentos diferentes do curso (séries iniciais e finais), uma vez que o objetivo inicial da pesquisa era traçar a trajetória de aprendizagem de LI desses alunos desde o Ensino Fundamental e Médio, e examinar, mais especificamente, possíveis transformações nas representações sobre ensino e aprendizagem de LI em, ao menos, dois momentos diferentes, ao longo do curso de Letras.

As perguntas do Questionário 1, para as séries iniciais, então, dividiam-se entre perguntas factuais (faixa etária, ano de conclusão do ensino médio e tipo de escola freqüentada, e acesso ao computador e finalidade de uso), que objetivavam identificar o perfil sócio-cultural dos alunos ingressantes na Instituição, e perguntas interpretativas sobre a trajetória de aprendizagem de LI desses alunos nos Ensinos Fundamental e Médio, bem como suas expectativas sobre o curso de Letras.

As perguntas do Questionário 2, para os alunos concluintes, por sua vez, perguntas essas de natureza interpretativa, tinham como objetivo investigar se as expectativas dos alunos em relação ao curso haviam sido atendidas, verificar possíveis fatores envolvidos nas escolhas desses alunos em ensinar a LI ou a LM ao se formarem, e investigar as representações sobre o ensino e a aprendizagem de LI desses alunos ao longo do curso.

Razões de tempo e circunstâncias diversas, no entanto, fizeram com que apenas fosse possível realizar a pesquisa com uma turma de concluintes, a do 6º semestre, em novembro de 2006, como informado anteriormente, e, aplicados os dois questionários, as perguntas (e as respostas obtidas a partir delas) foram reagrupadas e reordenadas.

Como pode ser visto no *Quadro IV*, a seguir, é possível, então, atingir o objetivo estabelecido do estudo: a identificação das representações sobre ensino e aprendizagem de Inglês desses alunos. Três dessas perguntas, como também pode-se ver no quadro, foram utilizadas para caracterizar os participantes da pesquisa.

Quadro IV: Reagrupamento das perguntas de pesquisa

Agrupamentos de perguntas	Objetivo(s)
1 Qual é sua idade? (p.3 / Q.1) 2 Quando terminou o Ensino Médio? Estudou em curso regular, supletivo ou outro? Especifique. (p.4/Q.1) 3 Você tem acesso a computador? Para que costuma utilizá-lo? (p.1 / Q.1)	Levantar as características dos participantes do estudo
4 Conte, resumidamente, um pouco de sua experiência durante o aprendizado da Língua Inglesa anteriormente (Ensino Fundamental/ Ensino Médio, etc.).	Identificar as representações dos alunos sobre ensinar e aprender a LI, de sua perspectiva de alunos do EF e M, e sobre a própria LI

(p.2/Q.1) 5 Você acha que o ensino/ aprendizagem de Língua Inglesa é importante? Por quê? (p.5/Q.1)	
6 O curso de Letras atendeu suas expectativas iniciais? Por quê? (p.1/Q2) 7 Ao sair da faculdade, pretende lecionar Língua Portuguesa ou Língua Inglesa? Por quê? (p.6/Q1) 8 Durante o curso, houve algum fator que influenciou sua escolha de lecionar Língua Inglesa ou Língua Portuguesa? Qual foi essa influência? (p.5/Q2)	Identificar as representações dos alunos sobre ensinar e aprender a LI, de sua perspectiva de alunos de um curso de Letras/(futuros) docentes dessa língua
9 Que características você aprecia em uma aula de Língua Inglesa? (p.2/Q.2) 10 O que te desagrada em uma aula de Língua Inglesa? (p.3/Q.2) 11 Durante seus estudos, os professores desenvolveram alguma atividade interessante em relação ao ensino da gramática? Qual foi essa atividade? (p.4/Q.2)	Identificar as representações dos alunos sobre uma “boa”/“má” aula de LI / uma atividade “interessante” ou não

Na próxima seção, apresentamos os procedimentos pelos quais os dados obtidos foram analisados.

2.3.2 Procedimentos de Análise dos Dados

As respostas obtidas com os dois questionários foram digitadas de modo a possibilitar o melhor manejo das informações e, a partir daí, a organização dos dados em categorias (ERICKSON, 1986). Já durante esse processo, foi possível obter pistas e *insights* para a posterior análise.

Segundo Cançado (1994), o processo de digitação, da mesma forma que o processo de transcrição de dados orais, caracteriza-se como uma pré-análise, durante a qual

é possível “ouvir as vozes” (MOITA LOPES, 1993 p.6) dos participantes, que, lingüisticamente, revelam suas representações e seus perfis.

As informações digitadas passaram, então, por um processo de leitura e releitura, como aponta Cançado (1994), com o intuito de se obter o sentido do todo. A autora afirma que as releituras possibilitam levantar as regularidades, em busca do aprimoramento do foco da pesquisa.

Finalmente, no processo de leitura e releitura, colocou-se particular atenção nas escolhas lingüísticas feitas pelos participantes, o que possibilitou o refinamento das categorias levantadas e, a partir destas, a identificação dos temas em que se inserem. Esses temas, por sua vez, permitiram a associação de idéias e a compreensão das representações reveladas.

A atenção particular aos elementos lingüísticos é fator essencial para a interpretação dos dados. Segundo Moita Lopes (1994), a análise lingüística é uma ferramenta que permite ao pesquisador “entender os significados construídos pelos participantes do contexto social de modo a poder compreendê-lo” (p.334). Para ele ainda, a linguagem “é condição para a construção do mundo social e caminho para encontrar soluções para compreendê-lo” (p.336).

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

[...] o aprendiz é parte de um grupo social e deve ter iniciativa para questionar, descobrir e compreender o mundo a partir de interações com os demais elementos do contexto histórico no qual está inserido. O objetivo do professor é o de favorecer a convivência social, estimulando a troca de informações em busca da construção de conhecimento coletivo e compartilhado.

(BARROS & CAVALCANTI, 2000 p.27-28)

Este capítulo tem a finalidade de apresentar e discutir os resultados obtidos com o estudo, sobre as representações dos participantes sobre ensino e aprendizagem de Inglês. Esses resultados estão organizados em três seções, a saber: (3.1) a aprendizagem da LI no Ensino Fundamental e Médio, na qual discutimos as respostas dos alunos sobre as experiências de aprendizagem de Inglês vivenciadas no Ensino Fundamental e Médio; (3.2) a importância da LI, na qual discutimos as respostas dos alunos à pergunta referente às suas representações sobre a importância da LI e suas justificativas; (3.3) a aprendizagem da LI no curso de Letras, na qual discutimos as expectativas dos alunos sobre o curso de Letras, sobre se pretendem lecionar LP ou LI, sobre algum possível fator que possa ter influenciado essa escolha, e finalmente, sobre o que consideram uma “boa” / “má” aula de LI.

3.1 A aprendizagem da LI no Ensino Fundamental e Médio

A análise das respostas dos alunos sobre suas experiências anteriores sobre ensino e aprendizagem de inglês possibilitou perceber que 29 dos 32 participantes que declararam ter estudado Inglês no Ensino Fundamental ou Médio representam sua experiência como ruim ou nula, como pode ser visto no *Quadro V*¹⁰, a seguir. Os outros três afirmam ter tido uma experiência positiva, embora desses, saliente-se, uma participante (A13) atribui seu sucesso não às condições de aprendizagem oferecidas em sala de aula, mas ao fato de ser “bem mais nova” e de não ter “as preocupações de hoje”, como pode ser visto na transcrição a seguir:

A13: “Foi a época que eu mais aprendi a gostar dessa língua; eu era **bem mais nova** e não tinha as **preocupações de hoje.**”

Quadro V: Relatos de experiências de aprendizagem da Língua Inglesa no EF e EM

(Conte, resumidamente, um pouco de sua experiência durante o aprendizado da Língua Inglesa anteriormente (Ensino Fundamental/ Ensino Médio, etc.)

A1: “Eu não tive inglês, quando eu estudei a disciplina era francês.”

A2: “No ensino médio, houve pouco contato com a língua inglesa, o contato maior foi assistindo filmes, livros.”

A3: “No ensino fundamental e médio estudei em escolas estaduais e os professores não saiam do verbo to be.”

A4: “Sempre gostei muito da língua inglesa, nunca tive muita dificuldade de aprendizado, sempre tive interesse em aprender, porém faltou condições financeiras.”

A5: “O aprendizado foi somente o verb to be, cores, números, datas.”

A6: “Fiz alguns cursos nível básico, mas todos com ênfase em gramática, mas nenhum em conversação.”

A7: “Não conseguia entender a real importância da disciplina, uma vez que só me ensinavam o verbo “to be.””

¹⁰ Os grifos nas transcrições do Quadro V referem-se ao repertório identificado dos alunos que estudaram Inglês no Ensino Fundamental e Médio e tiveram experiências de aprendizagem de LE ruins ou nulas no mesmo período. Os trechos em negrito equivalem aos alunos que estudaram Inglês no Ensino Fundamental e Médio e tiveram experiências de aprendizagem positivas.

A8: *"Não posso afirmar que foi lá uma boa experiência, visto que não me acrescentou muito, visto que não havia conteúdo."*

A9: *"Não tive muitas novidades, as professoras só trabalhavam com o verbo "to be"."*

A10: *"Resumiu-se ao verbo to be e to have."*

A11: *"Conjugação de verbos, interpretação de textos, leitura de músicas e traduções."*

A12: *"Muito ruim, estudei em escola pública no fundamental e médio e não aprendi nada nesse período."*

A13: *"Foi a época que eu mais aprendi a gostar dessa língua; eu era bem mais nova e não tinha as preocupações de hoje."*

A14: *"Péssimo."*

A15: *"Foi o básico e continuo no básico."*

A16: *"Estudei 7 anos da língua, em uma escola de idiomas e trabalhei como estagiária por 2 anos na mesma escola."*

A17: *"Fiz 3 anos de curso extra-classe regular que me auxilia muito no aprendizado. Durante o ensino básico foi muito fugaz."*

A18: *Experiência nula, nunca avancei mais do que o verbo to be.*

A19: *"No ensino fundamental e médio foram noções de língua inglesa."*

A20: *"A experiência no ensino fundamental se resume no inglês gramatical e no ensino médio não vivenciei pois fiz magistério."*

A21: *"Ensino fundamental e médio verbo to be, past simple, present. Fiz um curso de inglês mas não pude concluí-lo, faltava apenas 1 ano para acabar, meu baby nasceu."*

A22: *"Eu tive inglês no ginásio e no colegial."*

A23: *"Não aprendi quase nada."*

A24: *"Não aprendi quase nada."*

A25: *"Basicamente o ensino da língua inglesa em escolas públicas é bem precário, pois aprendi a mesma coisa que no ensino médio e fundamental."*

A26: *"**Tive professores maravilhosos**, mas, para a época que estudei acabei aprendendo pouco, adquirei um pouco mais de conhecimento na faculdade."*

A27: *"Não tenho muito para contar, pois não tive muito conteúdo de inglês porque fiz supletivo e não aprendi quase nada."*

A28: *"**Muito bom, tive excelentes professores.**"*

A29: *"No ensino fundamental aprendi o básico do básico e quando fiz o ensino médio, tive aula de inglês apenas no 1º ano."*

A30: *"No ensino fundamental não me lembro, e no ensino médio só vi um pouco só sobre o verbo to be!"*

A31: *"Só tive o básico, não foi uma experiência boa, poderia ter aprendido mais."*

A32: *"Um pouco de verbo to be e alguns seminários sobre países onde se fala a língua inglesa."*

A33: *"Freqüentei as aulas de inglês no ensino fundamental II e no ensino médio não tive a matéria de língua inglesa porque fiz curso técnico (magistério)."*

- A34: “Acredito ter sido um ponto fraco da escola, em inglês, nas escolas que cursei, aprendi poucas palavra e o verbo to be.”
- A35: “Na época em que fiz o ensino fundamental e médio, o estudo da língua inglesa era muito fraco.”
- A36: “Não tive uma boa base da língua inglesa nesse período, estou tentando agora recuperar o que deveria ter aprendido antes.”
- A37: “Durante o fundamental não vi nada de inglês, no ensino médio, algo muito vago. Tudo para mim no inglês é novidade, estou aprendendo agora na faculdade. Gostaria de ficar “bem” em inglês.”
- A38: “Aprendi o básico.”
- A39: “Na escola pública não tem o costume de aprofundar, a não ser apenas aprender o básico, porém, explicavam a importância dos verbos e, geralmente, davam letras de músicas para traduzir.”
- A40: “No ensino fundamental só estudei o verbo “to be”, no ensino médio esta disciplina não fazia parte do meu currículo (fiz técnico magistério).”
- A41: “Como sempre estudei em escola estadual, nunca, desde o ensino fundamental até o ensino médio, passamos do verbo to be.”
- A42: “No ensino fundamental não tive inglês, e no ensino médio, apenas um ano, pois fiz magistério (4 anos).”
- A43: “No ensino fundamental a experiência é muito fraca, não podemos dizer que se aprende muita coisa.”
- A44: “**Obtive um bom aprendizado da língua inglesa anteriormente;** o que facilitou, de certo modo, o entendimento da mesma no curso superior.”

Esses resultados apontam, portanto, para o fato de que, para esses participantes, o ensino de Inglês nos Ensinos Fundamental e Médio, por eles vivenciado, carece de oportunidades que favoreçam efetivamente à aprendizagem do aluno. De fato, como pode ser visto no *Quadro V*, que isso acontece nesses contextos é explicitamente expresso por cinco alunos (A3; A12; A25; A39; A41), que marcam seus enunciados com adjuntos adverbiais de espaço e/ou tempo (sublinhados e negritados nos exemplos a seguir):

- A3: “**No ensino fundamental e médio** estudei **em escolas estaduais** e **os professores não saiam do verbo to be.**”
- A12: “Muito ruim, estudei **em escola pública no fundamental e médio** e **não aprendi nada nesse período.**”

A25: “Basicamente o ensino da língua inglesa **em escolas públicas** é bem precário, pois aprendi a mesma coisa que no ensino médio e fundamental.”

A39: “**Na escola pública** não tem o costume de aprofundar, a não ser apenas aprender o básico, porém, explicavam a importância dos verbos e, geralmente, davam letras de músicas para traduzir.”

A41: “Como sempre estudei **em escola estadual**, nunca, **desde o ensino fundamental até o ensino médio**, passamos do verbo *to be*.”

Por meio de suas escolhas de verbos e advérbios, por sua vez, quando se referem aos conteúdos trabalhados em sala de aula ou por meio de suas escolhas lexicais para qualificar o ensino, esses alunos revelam suas representações sobre a má qualidade do ensino nesses contextos. Exemplos das escolhas desses alunos de verbos e/ou advérbios são: “os professores não saíam do verbo *to be*” ou em “nunca passamos do verbo *to be*” (v. trechos sublinhados nos exemplos acima) e exemplos de escolhas lexicais para qualificar o ensino são: “*precário*” ou “*o básico*”, como visto nos exemplos acima.

É interessante observar que ao mesmo tempo em que os enunciados dos alunos revelam suas representações sobre a má qualidade do ensino nos contextos de Ensinos Fundamental e Médio, eles também fazem sobressair o fato de que os alunos na verdade, esperariam e estariam dispostos a ter uma maior quantidade de conteúdos e também a enfrentar conteúdos mais complexos, que não apenas verbos (e sempre o verbo *to be*) ou itens lexicais.

Isto é, quando, ao se referirem aos conteúdos trabalhados, os alunos fazem escolhas de itens como “*apenas*”, “*somente*”, “*só*” ou “*resumir-se a*” (negritados abaixo), como nos exemplos a seguir:

A5: “O aprendizado foi **somente** o verb *to be*, cores, números, datas.”

A7: “Não conseguia entender a real importância da disciplina, uma vez que **só** me ensinavam o verbo *“to be”*.”

A9: “Não tive muitas novidades, as professoras só trabalhavam com o verbo “to be”.”

A10: “**Resumiu-se** ao verbo *to be* e *to have*.”

eles, na verdade, estão sinalizando o fato de que para eles isso é muito pouco, e que estariam dispostos e preparados para mais. Os alunos revelam, portanto, uma representação sobre si próprios como a de indivíduos que esperam e querem mais, mas que não recebem isso de um sistema que falha em propiciar-lhes a aprendizagem que deveria proporcionar.

Finalmente, as respostas dos alunos apontam para a concepção de língua subjacente às propostas das situações de ensino presentes nos contextos dos Ensinos Fundamental e Médio, dos quais esses alunos participaram. Como pode ser visto, por alguns de seus enunciados que, dentre outros, transcrevemos a seguir, a Língua Inglesa é vista como “*um conjunto de sons e palavras que se organizam de acordo com estruturas gramaticais sem que se considere o propósito de qualquer ação de linguagem, quem são seus participantes e que papéis desempenham em um contexto socialmente construído*” (FREIRE e LESSA, 2003 p.187). Isso é revelado, com dissemos, por meio de enunciados como:

A39: “[...] explicavam a importância dos verbos e, geralmente, davam letras de músicas para traduzir.”

A21: “[...] verbo to be, past simple, present. [...]”

A34: “[...] aprendi poucas palavra e o verbo to be.”

Aqui, é importante mencionar que uma das hipóteses que tínhamos quando iniciamos este trabalho, era a de que as dificuldades de aprendizagem de muitos

alunos, que constatávamos na prática cotidiana, talvez fossem fruto de muitos desses alunos terem sido obrigados, por circunstâncias pessoais, tais como, por fatores financeiros, por exemplo, a freqüentarem cursos técnicos ou outros cursos que lhes garantissem um diploma (e uma profissão) mais rapidamente, tal como o magistério. Entretanto, essa hipótese não se revelou verdadeira. De fato, apenas seis dos participantes do estudo informaram não ter cursado inglês em função do curso que freqüentaram, como pode ser observado em suas respostas, transcritas a seguir:

A1: *“Eu não tive inglês, quando eu estudei a disciplina era francês.”*

A27: *“Não tenho muito para contar, pois não tive muito conteúdo de inglês porque fiz supletivo e não aprendi quase nada.”*

A33: *“Freqüentei as aulas de inglês no ensino fundamental II e no ensino médio não tive a matéria de língua inglesa porque fiz curso técnico (magistério).”*

A20: *“A experiência no ensino fundamental se resume no inglês gramatical e no ensino médio não vivenciei pois fiz magistério.”*

A40: *“No ensino fundamental só estudei o “verbo to be”, no ensino médio esta disciplina não fazia parte do meu currículo (fiz técnico magistério).”*

A42: *“No ensino fundamental não tive inglês, e no médio, apenas um ano, pois fiz magistério (4 anos).”*

As dificuldades encontradas pelos alunos ao longo do curso de Letras podem ser explicadas, então, talvez, pelo descompasso entre o (baixo) nível de desenvolvimento lingüístico que a maioria desses alunos conseguiu atingir, em função de suas precárias experiências de aprendizagem ao longo do Ensino Fundamental e Médio, e das exigências propostas em situações a eles oportunizadas no Ensino Superior. Como mencionado no Projeto Pedagógico da USP (s/d), a maioria dos alunos que ingressam no curso de Letras não sabem ler

um simples texto em Inglês, e, como indicam os resultados deste estudo, os alunos que dele participaram fazem parte desse número.

Alguns desses alunos declararam-se envolvidos na recuperação do tempo perdido, no entanto, salientam sua vontade e a necessidade de preencher essa lacuna, como pode ser visto pelos enunciados a seguir:

A36: *“Não tive uma boa base da língua inglesa nesse período, estou tentando agora recuperar o que deveria ter aprendido antes.”*

A37: *“Durante o fundamental não vi nada de inglês, no ensino médio, algo muito vago. Tudo para mim no inglês é novidade, estou aprendendo agora na faculdade. Gostaria de ficar “bem” em inglês.”*

Esses enunciados dos participantes do estudo, assim como outros, de que trataremos na próxima seção, indicam a importância que os alunos atribuem ao inglês e à necessidade de aprendizagem dessa língua, como veremos.

V. A11: *“Conjugação de verbos, interpretação de textos, leitura de músicas e traduções”* – o que teve no Ensino Fundamental e Médio é o mesmo que alguns apontam como conteúdos /atividades no curso de Letras, das quais gostam.

3.2 A importância da LI

A análise das respostas dos alunos sobre a importância atribuída à LI possibilitou perceber que, apesar de seus percalços no aprendizado da língua, a totalidade deles reconhece sua importância e a necessidade de sua aprendizagem. Para isso, apresentam razões diversas, à exceção de dois participantes (A29/ A42), que não justificaram. Isso pode ser visto no *Quadro VI*, a seguir.

Quadro VI: Importância da LI e justificativas

(Você acha que o ensino/ aprendizado de língua inglesa é importante? Por quê?)

- A1: “[...] em todo lugar onde vamos a primeira pergunta “fala inglês fluente?””
- A2: “[...] porta para o campo de trabalho, há a globalização [...]”
- A3: “[...] importante para a profissão que escolhi e[...] globalização.”
- A4: “[...] abre portas para o mundo todo.”
- A5: “[...] Quem não sabe escrever e falar inglês está “fora” do mercado de trabalho.”
- A6: “É muito importante,[...] além do ato de comunicar, é a língua oficial dos negócios, do comércio e do intercâmbio.”
- A7: “[...] ou você sabe ou é limitado dentro do mercado de trabalho.”
- A8: “[...] conviver com várias situações deste mundo globalizado.”
- A9: “[...] é no ensino da língua inglesa que temos amplitude de vocabulário.”
- A10: “[...] globalização e a própria necessidade do computador,[...]”
- A11: “[...] acesso às novas informações.”
- A12: “[...] através dela você tem acesso a uma nova cultura, abre muitas portas.”
- A13: “[...] conquistar um emprego, a língua inglesa é bem requisitada.”
- A14: “é a língua que o mundo fala.”
- A15: “[...] é a língua universal em que “todos” se comunicam.”
- A16: “[...] o mercado de trabalho atual exige isso[...].”
- A17: “[...] é o idioma que mais possibilita interação internacional.”
- A18: “[...] o mercado de trabalho exige o conhecimento de inglês.”
- A19: “[...] meio de trabalho.”
- A20: “[...] formação dos indivíduos,[...]”
- A21: “[...] é uma língua “globalizada”, [...] conhecer e aprender uma nova cultura.”
- A22: “[...] abre caminhos dentro de determinadas profissões.”
- A23: “[...] é uma língua universal.”
- A24: “[...] o inglês se tornou uma língua universal.”
- A25: “[...] vivemos num mundo globalizado e num país que a língua inglesa é mais importante que a sua própria língua,[...]”
- A26: “[...] o inglês passou a fazer parte do currículo,[...]”
- A27: “[...] tudo que fazemos requer um conhecimento em língua inglesa.”
- A28: “[...] Abre muitas portas, o mundo hoje fala inglês.”
- A29: “Sim.”
- A30: “[...],precisamos do inglês para tudo hoje.”
- A31: “[...] língua mundial e abre as portas para um futuro melhor.[...]”
- A32: “[...] (a língua inglesa) é muito utilizada atualmente: meios de comunicação como televisão, internet, até mesmo no mercado de trabalho.”
- A33: “[...] temos muito mais facilidade em todas as áreas quando sabemos inglês.”
- A34: “[...] é a língua que mais ouvimos e falamos [...] útil em viagens e trabalho.”
- A35: “[...] mercado de trabalho.”

- A36: “[...] o mercado de trabalho está muito disputado e exigindo não só o inglês,[...]”
- A37: “[...] (o inglês) é muito pedido.”
- A38: “[...] conhecermos melhor a cultura inglesa e acesso ao mercado de trabalho.”
- A39: “A globalização [...] sinônimo de status.”
- A40: “[...] é a língua que está presente no nosso dia a dia.”
- A41: “[...] é a língua utilizada e para atender melhor conceitos de informática.”
- A42: “[...] para os jovens, [...]”
- A43: “[...] é a língua mais falada em todo o mundo [...]”
- A44: “[...] a globalização “exige” a prática da língua inglesa.”

É importante observar, no entanto, que entre as razões apresentadas pelos alunos para a atribuição de importância à LI, o que justifica, para esses alunos, a aprendizagem dessa língua, à exceção de um aluno (A3 – v. abaixo), não se encontraram indicações de outros alunos que, como futuros docentes dessa língua, eles deveriam ter conhecimento dela e sobre ela, como seu objeto de trabalho/ensino.

A3: “[...] Acho **importante para a profissão que escolhi** [...]”

Pelo contrário, as representações dos alunos sobre a importância da LI envolvem, como justificativas, entre outras: a utilização dessa língua no mercado de trabalho em geral, a globalização, o acesso a novas informações e culturas, a comunicação, o acesso à Informática, e, até mesmo, o status conferido a quem fala essa língua no Brasil.

Exemplos dessas justificativas, da maneira como assim categorizadas, podem ser vistas no *Quadro VII* a seguir:

Quadro VII: Justificativas para a importância da LI

	Exemplos
Mercado de trabalho	<p>A5: “Sim. Quem não sabe escrever e falar inglês <u>está “fora” do mercado de trabalho.</u>”</p> <p>A7: “Sim. O mundo globalizado exige que falemos esta língua universal; ou você sabe ou <u>é limitado dentro do mercado de trabalho.</u>”</p> <p>A16: “Sim. Pois o <u>mercado de trabalho atual exige</u> isso e com a língua posso me comunicar em qualquer lugar.”</p> <p>A18: “Sim, pois a política econômica mundial é voltada para os EUA (líder) portanto o <u>mercado de trabalho exige o conhecimento de inglês.</u>”</p> <p>A25: “Sim, porque vivemos num mundo globalizado e num país que a <u>língua inglesa é mais importante que a sua própria língua, principalmente para o mercado de trabalho.</u>”</p> <p>A35: “Sim, para estar <u>preparado para o mercado de trabalho.</u>”</p>
Globalização	<p>A2: “Além de ser uma porta para o campo de trabalho, há a <u>globalização</u>, e a língua inglesa tem uma influência mundial.”</p> <p>A4: “Sim, já que é uma <u>língua universal, abre portas para o mundo.</u>”</p> <p>A8: “Sim, é muito importante para que se possa conviver com várias situações deste <u>mundo globalizado.</u>”</p> <p>A10: “Sim, pois devido à <u>globalização</u> e a própria necessidade do computador, hoje em dia a língua inglesa é indispensável.”</p> <p>A39: “A <u>globalização</u> tem uma grande importância, além de, no Brasil, ser sinônimo de status.”</p> <p>A44: “Sim, porque cada vez mais a <u>globalização</u> “exige” a prática da língua inglesa.”</p>
Aspecto cultural	<p>A11: “Para ter <u>acesso às novas informações.</u>”</p> <p>A12: “Sim, é uma língua importante no mundo todo, porque através dela você tem <u>acesso a uma nova cultura</u>, abre muitas portas.”</p> <p>A21: “Com certeza, primeiro porque é uma língua “globalizada”, segundo por <u>conhecer e aprender uma nova cultura.</u>”</p> <p>A27: “Sim, acho muito importante porque hoje em dia tudo o que fazemos requer um <u>conhecimento em língua inglesa.</u>”</p> <p>A33: “Extremamente importante, porque temos muito mais facilidade em todas as áreas <u>quando sabemos inglês.</u>”</p>
Aspecto social	<p>A6: “É muito importante, pois além do ato de <u>comunicar</u>, é a língua oficial dos negócios, do comércio e do intercâmbio.”</p> <p>A17: “Sim, porque atualmente é o idioma que mais possibilita <u>interação internacional.</u>”</p> <p>A32: “Sim, pois a língua inglesa é muito utilizada atualmente: <u>meios de</u></p>

	<p><u>comunicação como televisão, internet, até mesmo no mercado de trabalho.</u></p> <p>A34: “É muito importante: o inglês é a língua que <u>mais ouvimos e falamos</u> depois do português e pode nos ser útil em viagens e trabalho.”</p> <p>A43: “Sim, porque é a <u>língua mais falada em todo o mundo</u> e é a nossa segunda língua depois da oficial.”</p>
Língua pela Língua	<p>A9: “Sim, hoje mais do que nunca, porque é no <u>ensino da língua inglesa que temos amplitude de vocabulário.</u>”</p> <p>A42: “Sim, principalmente para os jovens, pois meus filhos, desde pequenos, <u>frequêntam o curso de inglês</u>, espanhol e o mais velho faz, no momento, japonês.”</p>
Informática	<p>A10: “Sim, pois devido à globalização e a própria <u>necessidade de computador</u>, hoje em dia a língua inglesa é indispensável.”</p> <p>A41: “Sim, pois é a língua utilizada e <u>para entender melhor conceitos de informática.</u>”</p>
Status	<p>A39: “A globalização tem uma grande importância, além de, no Brasil, ser <u>sinônimo de status.</u>”</p>

O fato de que, para esses alunos, a representação da importância da LI envolve perspectivas diversas, que não a de futuros profissionais que nela terão seu objeto de trabalho, é, no entanto, compreensível e, na verdade, decorrente também de possíveis experiências mal-sucedidas, vivenciadas anteriormente, de aprendizagem de inglês. Isto é, na verdade, uma possível justificativa para esses alunos olharem para a LI da perspectiva de aprendizes que buscam sanar, ou melhor dizendo, alcançar na faculdade a aprendizagem lingüística que não conseguiram levar a cabo nos Ensinos Fundamental e Médio e para a qual, na maioria das vezes, não têm recursos financeiros para procurar em outro lugar, como bem o disse A4:

A4: “Sempre gostei muito da língua inglesa, nunca tive muita dificuldade de aprendizado, sempre tive interesse em aprender, porém **faltou condições financeiras.**”

Assim, esses alunos ainda não olham para a LI como o objeto com e sobre o qual terão que operar para trabalhar com seus próprios alunos, em sua vida profissional. Essa é uma questão séria, como sabemos, uma vez que essas representações dos alunos podem ir de encontro aos objetivos dos cursos de Letras, de formar alunos para a docência de línguas, o que exigiria de tais alunos uma percepção mais clara de seus próprios objetivos ao escolherem tal curso.

Essas representações podem igualmente ir de encontro aos objetivos da própria Faculdade, para a qual, como visto no site, os objetivos do curso de Letras são, dentre outros, construir as competências necessárias à atuação docente de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e respectivas Literaturas; solidificar e ampliar os conhecimentos de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, assim como conduzir a novos conhecimentos, como mencionado anteriormente.

3.3 A aprendizagem da LI no Curso de Letras

A identificação das representações dos alunos sobre o aprendizado da LI no curso de Letras decorre da discussão sobre suas expectativas sobre este curso, sobre a pretensão em ensinar LP ou LI, bem como sobre fatores que possam ter influenciado tal escolha, e sobre o que consideram uma boa / má aula de Inglês.

É importante ressaltar, no entanto, que a pergunta sobre as expectativas dos alunos sobre o curso de Letras não se referiu explicitamente à LI, tendo suas respostas, portanto, se referido predominantemente ao curso em geral. Isso pode ser visto, abaixo, no *Quadro VIII*.

Algumas dessas respostas, no entanto, referem-se à LI, e sobre elas falaremos em particular. Por outro lado, entendendo que as referidas ao curso em geral podem incluir as experiências com o aprendizado da LI, sobre as quais também falaremos. Ambas nos possibilitam compreender as representações desses alunos sobre o aprendizado no curso de Letras.

Quadro VIII: Atendimento das expectativas iniciais e justificativas

(O curso de Letras atendeu suas expectativas iniciais? Por quê?)

- A1: *“Sim, [...] eu tinha dificuldade em escrever e fazer as análises sintáticas.”*
- A2: *“Sim, [...] aprendi muito com os professores e despertou um interesse que não tinha com relação ao Inglês.”*
- A3: *“Algumas, tive boas professoras de inglês, mas [...], não consegui me familiarizar com a língua.”*
- A4: *“Não, [...] tivemos grande dificuldade no aprendizado de Língua Inglesa [...] cada semestre houve troca de professor.”*
- A5: *“Não. Acreditava que me formaria e poderia dar aula de Língua Inglesa, mas [...] terei que fazer um curso numa escola apropriada (CNI, FISK e outras).”*
- A6: *“Sim, apesar de achar um pouco fraco.”*
- A7: *“Sim, [...] pude enriquecer meu conteúdo teórico e [...] saio melhor do que entrei.”*
- A8: *“Sim, [...] me abriu horizontes outrora tidas como impossíveis.”*
- A9: *“Sim, [...] sempre sonhei em ser uma ótima professora [...].”*
- A10: *“Sim, aprendi muito, [...].”*
- A11: *“Sim; [...]; durante o curso fui aprendendo muito a cada semestre e derrubando as barreiras, o medo e insegurança.”*
- A12: *“Sim.”*
- A13: *“Sim. Aumentou minha capacidade de leitura, ampliou meus conhecimentos em geral.”*
- A14: *“Não.”*
- A15: *“Não, eu esperava mais. [...].”*
- A16: *“Sim. [...] na Língua Portuguesa, melhorei muito, porém outras matérias deixaram a desejar.”*
- A17: *“Em alguns aspectos.[...]. Apesar de tudo ter sido bom.”*
- A18: *“Não, achei que conseguiria agregar mais conhecimento.”*
- A19: *“Sim. [...] foi o meu objetivo profissional que fui em busca deste curso.”*
- A20: *“Sim. [...] o além cabe a cada um buscar, o curso é o alicerce, a base, agora o acabamento cada um faz o seu.”*
- A21: *“Não, achei que iria ser bem mais puxado.”*
- A22: *“Sim, eu tinha dificuldade em me expressar.”*
- A23: *“Sim. [...] pude aprender muitas coisas em todos os aspectos.”*

- A24: “Sim, sempre gostei de Língua Portuguesa, e agora de Língua Inglesa também.”
- A25: “Sim, o curso ampliou meus conhecimentos e [...] será muito útil para mim futuramente.”
- A26: “Sim. Adquiri conhecimento em matérias que não imaginava [...]”
- A27: “Infelizmente não, achei que quando eu fosse fazer uma faculdade [...], seria diferente por conta da minha dificuldade, [...]”
- A28: “Sim, tive excelentes professores [...]”
- A29: “Sim, [...] era o meu objetivo fazer esse curso.”
- A30: “Sim, [...] já era um sonho fazer o curso de Letras.”
- A31: “Não, tive várias frustrações.”
- A32: “Sim, todo o conteúdo foi assimilado e acredito ter uma boa base para lecionar.”
- A33: “Atendeu 80% das minhas expectativas, [...] tive algumas decepções.”
- A34: “Atendeu, me sinto preparado para lecionar, [...]”
- A35: “Sim, [...] com a faculdade eu consegui atualizar-me novamente.”
- A36: “Sim, [...] tive um bom aprendizado desde o início do curso até agora.”
- A37: “Sim, [...] sou professora de 1ª a 4ª série, ingressando no fundamental. (5ª a 8ª).”
- A38: “Sim, [...] adquiri novos conhecimentos em relação a língua.”
- A39: “Sim, o curso abriu minha mente [...]”
- A40: “Não, [...] tinha uma visão errônea do ensino superior.[...]”
- A41: “Sim, [...]. O curso de Letras dá uma noção geral,[...]”
- A42: “Sim, foi além do que eu esperava.”
- A43: “Sim, [...]”
- A44: “Sim, [...] aprendi conteúdos essenciais referentes a Língua Portuguesa e Inglesa [...]”

Como pode ser visto no *Quadro VIII*, acima, no que diz respeito à LI, especificamente, o curso atendeu às expectativas dos alunos, inclusive, quanto ao despertar interesse pela LI (A2) e a gostar dessa língua (A24), bem como quanto à aquisição de novos conhecimentos/conteúdos da língua (A38 e A44). Isso pode ser visto pelos enunciados que transcrevemos a seguir:

- A2: “Sim, porque aprendi muito com os professores e **despertou um interesse que não tinha com relação ao Inglês.**”
- A24: “Sim, sempre gostei de Língua Portuguesa, e **agora de Língua Inglesa também.**”
- A38: “Sim, pois **adquiri novos conhecimentos em relação a língua.**”
- A44: “Sim, porque **aprendi conteúdos essenciais referentes a Língua Portuguesa e Inglesa, capazes de ampliar muito mais os meus estudos futuros.**”

Tratando-se do curso, de forma geral, por sua vez, as expectativas dos alunos foram atendidas quanto ao enriquecimento de conhecimentos/conteúdos (A7, A10, A13, A23, A25, A26, A32), à superação de dificuldades pontuais, tais como, fazer análise sintática, leitura, escrita, dentre outras (A1, A22, A39), à uma predisposição para o novo e para a superação de obstáculos, o que se revela, por meio de escolhas lingüísticas, como “*abrir novos horizontes*”, “*derrubar barreiras*”, “*gosto/prazer*” pelo estudo, “*atualização*”/“*aprendizado*”, ou “*abrir a mente*” (A8, A11, A28, A35, A36, A39), e à preparação profissional (A9, A19, A26, A32, A34, A37). Alguns desses enunciados podem ser vistos a seguir, como exemplos:

A1: “[...] **eu tinha dificuldade em escrever e fazer as análises sintáticas.**”

A8: “[...] me abriu **horizontes outrora tidas como impossíveis.**”

A11: “[...] durante o curso fui aprendendo muito a cada semestre e **derrubando as barreiras, o medo e insegurança.**”

A13: “[...] **Aumentou minha capacidade de leitura, ampliou meus conhecimentos em geral.**”

A26: “[...] **Adquiri conhecimento em matérias que não imaginava,**[...]”

A28: “[...] **o gosto, o prazer de uma aula onde todos participem.**”

A35: “[...] com a faculdade eu **consegui atualizar-me novamente.**”

A39: “[...] o curso **abriu minha mente** [...]”

Esses resultados revelam, portanto, sobre o que diz respeito à LI, mais especificamente, quanto ao que diz respeito ao curso em geral, que os alunos percebem as contribuições que o curso de Letras, ao qual freqüentaram, propiciou ao seu desenvolvimento como a um todo, uma “sensibilização para a língua”. No caso da LI, por exemplo, ou, até mesmo, a abertura de “*novos horizontes*”. No caso do curso em geral, e que muitos têm (uma certa) clareza de quais foram as contribuições mais pontuais. Em ambos os casos, os alunos mencionaram “*novos conhecimentos/conteúdos*”, enquanto que em referência ao curso em geral, os alunos mencionaram a “*análise sintática*” ou a “*capacidade de leitura*”, por exemplo.

Principalmente, muitos desses alunos percebem essas contribuições como importantes para o seu preparo profissional.

Por outro lado, os enunciados, de alguns alunos, dão indícios, já aqui, de que, embora eles reconheçam essas contribuições do curso, eles sabem que eles próprios terão que buscar a continuação e o aperfeiçoamento dessa formação. Os alunos se representam, então, como futuros profissionais engajados nessa busca por novos caminhos como meio para preencher lacunas lingüísticas existentes na sua formação, o que será melhor tratado/visto nas respostas à pergunta sobre qual disciplina pretendem lecionar. Já aqui, no entanto, as respostas de dois alunos apontam nessa direção, como pode ser visto abaixo:

A20: “[...] o além **cabe a cada um buscar, o curso é o alicerce, a base, agora o acabamento cada um faz o seu.**”

A41: “[...] acredito que não devemos parar de estudar. O curso de Letras dá uma noção geral, porém para uma **área específica temos que continuar.**”

Também, é interessante observar que, no que tange às respostas dos alunos que apontaram que suas expectativas não foram atendidas, tanto quanto à LI quanto ao curso em geral, algumas apontam que isso se deve às próprias representações desses alunos sobre o curso de Letras, o qual é visto, por um lado, como um espaço do qual eles sairiam já “*formados*”, isto é, “*prontos*” e “*acabados*”, sem a necessidade, talvez, de complementarem, atualizarem e burilarem os conhecimentos adquiridos (A5 e A40), e, por outro, como um espaço no qual todas as dificuldades individuais seriam atendidas (A27). Isso pode ser visto pelos enunciados transcritos a seguir:

A5: “[...] **Acreditava que me formaria e poderia dar aula de Língua Inglesa**, mas vejo que terei que fazer um curso numa escola apropriada (CNI, FISK e outras).”

A40: “[...] **Achava que de alguma maneira sairia sabendo tudo.**”

A27: “[...] **achei que quando eu fosse fazer uma faculdade principalmente de Letras, seria diferente por conta da minha dificuldade, achei que algumas vezes faltou falta de atenção e me vi muito desmotivada.**”

O fato de que esses alunos se auto-percebem como futuros profissionais, que tiveram uma base no curso de Letras que freqüentaram, na qual poderão se apoiar para dar continuidade ao seu processo de formação, mas que se representam como profissionais que querem ir mais além, revela-se quando os alunos apontam suas escolhas sobre qual(is) disciplina(s) pretendem lecionar (LP e/ou LI), como pode ser visto no *Quadro IX* abaixo.

Como discutiremos mais além, as respostas dos alunos revelam que, embora reconhecendo a base adquirida, esses alunos, futuros profissionais, não querem se enveredar por caminhos para os quais ainda não se sentem mais solidamente preparados para trilhar, especialmente no que tange à LI, e dar conta de seus compromissos para com o público, seus próprios alunos, os quais agora eles mesmos terão que atender.

Quadro IX: Objeto de ensino: LP ou LI e justificativas

(Ao sair da faculdade, pretende lecionar Língua Portuguesa ou Língua Inglesa? Por quê?)

- A1: "As duas disciplinas, mas a de inglês necessito fazer um curso a parte."
- A2: "Literatura Brasileira, [...] futuramente ter um domínio maior, e estudo da Língua Inglesa irei lecionar com certeza."
- A3: "Língua Portuguesa, [...]no momento não me sinto preparada para ensinar inglês, [...]."
- A4: "A princípio, Língua Portuguesa, mas pretendo fazer um curso de Inglês."
- A5: "Língua Portuguesa,[...] acredito que o meu conhecimento não é suficiente para "encarar" uma sala de aula.[...]."
- A6: "Pretendo lecionar Língua Portuguesa e Língua Inglesa[...] gosto das duas."
- A7: "Ambas. Adoro "Produção de textos",[...]."
- A8: "Língua Inglesa, [...] me identifico melhor."
- A9: "Os dois, [...] vou tentar fazer mestrado em literatura comparada e isso inclui a Língua Inglesa."
- A10: "Pretendo lecionar literatura [...] minha relação íntima com os livros."
- A11: "Primeiramente, Língua Portuguesa e Língua Inglesa apenas no Fundamental, por não falar fluentemente a língua."
- A12: "Pretendo lecionar ambas, mas antes de lecionar Inglês farei um curso particular[...]."
- A13: "Em primeiro lugar, Língua Portuguesa e cursar aulas de Língua Inglesa para, em seguida, poder lecionar a mesma."
- A14: "Não, não é minha área de trabalho."
- A15: "Português [...] me identifico e gosto da disciplina."
- A16: "Língua Inglesa, [...] já leciono a língua desde 1997."
- A17: "Pretendo lecionar as duas disciplinas. Gosto de ambas, [...]."
- A18: "Portuguesa, prefiro trabalhar com literatura e gramática do português."
- A19: "Já leciono a Língua Portuguesa. A língua inglesa, pretendo me aperfeiçoar."
- A20: "Língua Portuguesa, até me aprimorar e aperfeiçoar no Inglês."
- A21: "[...] pretendo me aperfeiçoar e não parar mais. [...]"
- A22: "Língua Portuguesa [...] tenho muitas dificuldades na Língua Inglesa."
- A23: "As duas matérias, [...]. Porque considero ambas importantes."
- A24: "Antes eu diria somente Língua Portuguesa, hoje [...] já consigo lecionar Língua Inglesa."
- A25: "Língua Portuguesa e literatura, [...] adoro essas matérias. Também pretendo fazer um curso de Língua Inglesa [...]."
- A26: "[...] Língua Portuguesa."
- A27: "Não pretendo lecionar, porque atuo em outra área, o curso de Letras me trouxe muitas coisas boas, mas pretendo fazer outro curso ligado ao banco onde trabalho."
- A28: "Eu não pretendo lecionar, quando eu optei por Letras, eu queria falar e escrever melhor."
- A29: "Língua Portuguesa, [...] tenho mais facilidade em entendê-la."
- A30: "Língua Portuguesa,[...] é o que mais gosto."

- A31: “Língua Inglesa, [...] acho que é um profissional diferenciado,[...]”
- A32: “Língua Portuguesa, [...] consegui assimilar bem o conteúdo[...].”
- A33: “Pretendo lecionar Língua Portuguesa [...] acho que domino melhor e terei mais facilidade.”
- A34: “[...] Língua Portuguesa, apenas creio que poderá ser mais proveitoso para mim e meus futuros alunos.”
- A35: “Língua Inglesa, [...] tenho mais facilidade de entendimento.”
- A36: “No início pensei apenas na Língua Portuguesa, agora já vejo a possibilidade de lecionar também a Língua Inglesa.”
- A37: “Primeiramente português, gosto muito, futuramente, o inglês com novo cursinho.”
- A38: “Pretendo lecionar Língua Portuguesa, [...] é dinâmica e está sempre evoluindo e pretendo estudar mais detalhadamente a Língua Inglesa.”
- A39: “Pretendo lecionar os dois pelo qual o aprendizado da língua mãe, ser importante para uma segunda língua.”
- A40: “Língua Portuguesa [...] tenho muita dificuldade com o inglês.”
- A41: “Pretendo lecionar Língua Portuguesa,[...] tenho maior facilidade e sou apaixonada por ela.”
- A42: “[...] Língua Portuguesa.”
- A43: “Língua Portuguesa,[...] é mais fácil, mas tentarei lecionar inglês, [...]”
- A44: “Língua Inglesa. Por gostar muito dessa língua, [...]”

Como pode ser visto no quadro acima, além dos alunos que declararam sua intenção de lecionar ambas as línguas, dentre eles, incluem-se dois alunos, para os quais os efeitos do curso fizeram-lhes sentido de abrir-lhes a possibilidade de lecionar também a LI, como visto abaixo:

- A24: “Antes eu diria somente Língua Portuguesa, **hoje como eventual já consigo lecionar Língua Inglesa.**”
- A36: “No início pensei apenas na Língua Portuguesa, **agora já vejo a possibilidade de lecionar também a Língua Inglesa.**”

A maioria dos demais se declara inclinada a ministrar a LI quando tiver aprofundado seus conhecimentos (A1, A2, A4, A12, A13, A17, A19, A20, A25, A37, A38).

- A1: “As duas disciplinas, mas a de **inglês necessito fazer um curso a parte.**”

A2: “Literatura Brasileira, [...] futuramente ter um domínio maior, e **estudo da Língua Inglesa irei lecionar com certeza.**”

A4: “A princípio, Língua Portuguesa, **mas pretendo fazer um curso de Inglês.**”

A12: “Pretendo lecionar ambas, mas **antes de lecionar Inglês farei um curso particular** para aprimorar meus conhecimentos e ser uma boa professora.”

A13: “Em primeiro lugar, Língua Portuguesa **e cursar aulas de Língua Inglesa para, em seguida, poder lecionar a mesma.**”

A17: “Pretendo lecionar as duas disciplinas. Gosto de ambas, **mas preciso me atualizar em inglês.**”

A19: “Já leciono a Língua Portuguesa. A **língua inglesa, pretendo me aperfeiçoar.**”

A20: “Língua Portuguesa, **até me aprimorar e aperfeiçoar no Inglês.**”

A25: “Língua Portuguesa e literatura, porque adoro essas matérias. Também **pretendo fazer um curso de Língua Inglesa para aprimorar meus conhecimentos.**”

A37: “Primeiramente português, gosto muito, **futuramente, o inglês com novo cursinho.**”

A38: “Pretendo lecionar Língua Portuguesa, porque é dinâmica e está sempre evoluindo e **pretendo estudar mais detalhadamente a Língua Inglesa.**”

É interessante observar, no entanto, quando re-examinamos as respostas dos alunos sobre qual disciplina pretendem ensinar, bem como suas respostas sobre os fatores que poderiam estar envolvidos nessa escolha, que, se por um lado, elas revelam uma representação desses futuros profissionais, como indivíduos engajados em um aperfeiçoamento cada vez maior, por outro, elas revelam, também, sua representação de que estar preparado para ensinar a LI significa ter um conhecimento que seja o mais “completo” e “correto” e o mais próximo possível de um falante “nativo” (de onde?) e idealizado dessa língua.

Na verdade, essa representação está coerente com uma representação de língua/LI como um sistema idealizado de estruturas, que deve ser “dominado” pelo aluno por meio da prática em sala de aula, como veremos mais além, e com a representação do curso de Letras, como “um local e espaço de onde se vai sair com um conhecimento pronto e acabado”, já mencionado anteriormente. De fato, isso pode

ser visto abaixo, por meio de algumas das respostas dos alunos sobre os possíveis fatores envolvidos em sua escolha sobre qual disciplina ensinar:

A1: (Fator envolvido na escolha de não ensinar a LI) “A **fala correta** do inglês e como ensinar a língua.”

A3: [...] “não me sinto **preparada o suficiente** para dar aulas de inglês.”

A4: “Escolhi Língua Portuguesa[...] **não me sinto apta** a lecionar Língua Inglesa.”

A26: (Fator envolvido na escolha de não ensinar a LI) “A parte da escrita, de **conversar mais corretamente** e aprender a escrever melhor.”

A32: “[...] Embora goste da língua inglesa, **não sou falante da língua.**”

As representações sobre a língua/LI como um sistema de estruturas, que pode/deve ser aprendido ao longo de um curso, como, por exemplo, o curso de Letras, e sobre o ensino de LI como sinônimo de conhecimento da/sobre a língua nos moldes de um usuário idealizado dessa língua, até agora vistas, estão igualmente presentes nas respostas dos alunos sobre as características das aulas que apreciam (ou não), bem como sobre uma atividade de gramática interessante, como visto nos *Quadros X* e *XI* a seguir.

Quadro X: Características apreciadas/ não apreciadas em uma aula de Língua Inglesa

(Que características você aprecia/ não aprecia em uma aula de Língua Inglesa?)

Alunos apreciam:	Alunos não apreciam:
A1: “ Falar corretamente a língua inglesa.”	A1: “ Não entender o que se está falando e fazer os exercícios corretamente.”
A2: “ Dinamismo, os textos, as aulas em laboratório. ”	A2: “A gramática e os verbos irregulares que não consigo decorar.”
A3: “A explicação é essencial, e essa faculdade correspondeu com as minhas expectativas em relação a gramática inglesa.”	A3: “Os vocábulos que não consigo compreender.”
A4: “A conversação quando todos os alunos estão no mesmo nível e podem aprender juntos.”	A4: “ Ter alunos que sabem mais na classe e o professor dar preferência aos mesmos, o que deveria ser diferente.”
A5: “ Professor de Inglês tem que dominar o conteúdo e conseguir sanar as dúvidas ”	A5: “Quando o professor repete o mesmo conteúdo várias vezes e, em cada aula

<p>dos alunos.”</p> <p>A6: “<u>Listening, conversation and music.</u>”</p> <p>A7: “<u>Dinâmicas de grupo.</u>”</p> <p>A8: “Aprecio uma aula em que o conteúdo é trabalhado visando a <u>boa compreensão do aluno. Uma aula falada.</u>”</p> <p>A9: “As <u>aulas não convencionais, sempre muito interativas</u> com aluno.”</p> <p>A10: “A <u>pronúncia correta</u>, pois devido os anos que fiquei sem estudar, minha maior dificuldade é na pronúncia.”</p> <p>A11: “<u>Diversificação da matéria</u>; trabalhar músicas; textos jornalísticos; informativos, além do professor falar fluentemente.”</p> <p>A12: “Cada <u>palavra nova</u> eu aprecio, pois meu léxico fica cada vez mais rico.”</p> <p>A13: “A <u>boa vontade e gosto</u> do professor em lecionar.”</p> <p>A14: (Não respondeu)</p> <p>A15: “<u>Conhecimento da matéria, boa dicção e ferramentas pedagógicas com eficácia.</u>”</p> <p>A16: “Gosto de aulas voltadas para a realidade dos alunos. A <u>dinâmica</u> deve estar presente sempre.”</p> <p>A17: “O <u>som, a interação internacional, as possibilidades.</u> Gosto quando varia.”</p> <p>A18: “A <u>didática</u> do professor que ministra as aulas, isso é muito valioso não basta só conhecer, tem que saber ensinar.”</p> <p>A19: “É fundamental a <u>fala e a tradução.</u>”</p> <p>A20: “A <u>conversação e a tradução.</u>”</p> <p>A21: “A <u>prática</u>, acredito ser a melhor maneira de aprender.”</p> <p>A22: “<u>Pronunciar</u> bem as palavras.”</p> <p>A23: “<u>Pronúncia e conversação.</u>”</p> <p>A24: “<u>Conversação e pronúncia.</u>”</p> <p>A25: “Sinceramente, não gosto das aulas de língua inglesa. É a disciplina que tenho mais</p>	<p>explica a matéria de maneira diferente da anterior.”</p> <p>A6: “Quando o professor <u>não conhece o nível da sala e impõe um único ritmo.</u>”</p> <p>A7: “A <u>necessidade de fazer diversos exercícios teóricos.</u>”</p> <p>A8: “Quando o professor <u>não consegue te fazer compreender</u> o conteúdo.”</p> <p>A9: “<u>Somente algumas pessoas falarem em inglês com a professora.</u> Acho que devido alguns conseguirem se expressar o restante fica leigo.”</p> <p>A10: “<u>Lousa cheia de exercícios.</u>”</p> <p>A11: “A <u>dificuldade em falar em voz alta.</u>”</p> <p>A12: “Quando <u>não compreendo alguma matéria.</u>”</p> <p>A13: “A <u>pressa em alcançar o currículo do curso.</u>”</p> <p>A14: “Á muitas <u>mudanças de professores.</u>”</p> <p>A15: “O mesmo <u>procedimento massante</u>, quando o professor deixa o profissional e atua no pessoal.”</p> <p>A16: “<u>Traduções e gramática pura.</u> O aluno deve pôr em prática o que foi aprendido.”</p> <p>A17: “A <u>dobradinha matéria X exercício</u> indefinidamente.”</p> <p>A18: “Nada me desagrada.”</p> <p>A19: “<u>Dificuldade na tradução.</u>”</p> <p>A20: “<u>Não entender explicações</u> em inglês.”</p> <p>A21: “A <u>gramática</u>, apesar de saber da sua importância.”</p> <p>A22: “<u>Não conseguir entender</u> como eu gostaria, <u>traduzir e falar.</u>”</p> <p>A23: “A minha <u>dificuldade no domínio do vocabulário</u> inglês.”</p> <p>A24: “O <u>professor falar com quem sabe inglês, e quem não sabe fica olhando.</u>”</p> <p>A25: “Quando ocorre um <u>diálogo e eu não consigo entender nada.</u>”</p>
---	---

<p>dificuldade.”</p> <p>A26: “<u>Conversação.</u>”</p> <p>A27: “Gosto muito de saber as <u>traduções</u> das frases.”</p> <p>A28: “<u>Clareza, dinamismo, etc.</u>”</p> <p>A29: “As <u>músicas, as pronúncias</u>, quando a aula é diferente.”</p> <p>A30: “<u>Linguagem, pronúncia, conversação, textos e músicas.</u>”</p> <p>A31: “<u>Dinamismo, diversidade</u> no modo de dar aulas.”</p> <p>A32: “A <u>maneira que é passado o conteúdo</u> da matéria pois é bem detalhado e explicado. Tudo é esclarecido.”</p> <p>A33: “O professor saber <u>dominar</u> a matéria e saber passar seu conhecimento para os alunos.”</p> <p>A34: “O chamado “<u>listening</u>”, creio que deveríamos primeiramente aprender a ouvir.”</p> <p>A35: “A <u>parte gramatical</u> é mais objetiva.”</p> <p>A36: “Não sei.”</p> <p>A37: “A <u>leitura</u> do inglês, decodificando a palavra.”</p> <p>A38: “Aprecio <u>todas características.</u>”</p> <p>A39: “O aprendizado das <u>expressões.</u>”</p> <p>A40: “O <u>domínio</u> do professor.”</p> <p>A41: “O <u>dinamismo</u> do professor.”</p> <p>A42: “A <u>parte gramatical.</u>”</p> <p>A43: “A <u>pronúncia e o entendimento do que é falado.</u>”</p> <p>A44: “O <u>domínio</u> da língua inglesa pelo professor que está ministrando a aula.”</p>	<p>A26: “A <u>parte gramatical.</u>”</p> <p>A27: “<u>Querer entender e não conseguir</u> “desmotivação”.”</p> <p>A28: “A <u>repetição</u> tão comum. O professor fala e os alunos o seguem frase por frase.”</p> <p>A29: “Quando a aula é muito <u>tradicional e quando eu não consigo entender, quando a professora enche a lousa de exercício.</u>”</p> <p>A30: “Quando a aula é muito <u>tradicional.</u>”</p> <p>A31: “Quando <u>não entendo a matéria e fico perdida.</u>”</p> <p>A32: “Por ser uma língua estrangeira é mais difícil <u>absorver o conteúdo</u>, embora eu goste muito da língua inglesa.”</p> <p>A33: “O que desagrada em uma aula é <u>o professor desmotivado</u> e sem vontade que os alunos aprendam.”</p> <p>A34: “<u>Aprender a gramática</u> antes de conhecer as palavras ali usadas.”</p> <p>A35: “Nada.”</p> <p>A36: “Me desagrada quando o professor <u>leciona o tempo todo em inglês</u>, e eu não consigo entender tudo o que foi dito.”</p> <p>A37: “Os <u>verbos.</u>”</p> <p>A38: “Fico chateada <u>quando não consigo aprender nada.</u>”</p> <p>A39: “Talvez nada.”</p> <p>A40: “<u>Não entender quando o professor fala em inglês.</u>”</p> <p>A41: “<u>Não acompanhar o ritmo da matéria.</u>”</p> <p>A42: “<u>Dificuldade em realizar alguma atividade</u>, mas corro atrás do prejuízo por estudar nos finais de semana.”</p> <p>A43: “É uma aula muito corrida, deveríamos conversar somente em inglês, acho que eu aprenderia mais (tive experiência no serviço, pois tem gente que pergunta algo para mim em inglês e não esqueço mais.)”</p> <p>A44: “<u>A falta de conversação (listening).</u>”</p>
--	---

Quadro XI: Atividades interessantes relacionadas à gramática

(Durante seus estudos, os professores desenvolveram alguma atividade interessante em relação ao ensino da gramática? Qual foi essa atividade?)

A1: “[...] o **trabalho com música**.”

A2: “[...] a fita e o texto, **simulando uma entrevista**. Achei bem **interessante**.”

A3: “Não me recordo no momento.”

A4: “Não.”

A5: “[...] **aula dinâmica**. [...] E as aulas que tenho tido ultimamente [...] são **favoráveis e interessantes**.”

A6: “Não lembro.”

A7: “Não me recordo de algo diferente.”

A8: “[...] **atividades generalizadas**.”

A9: “[...] aula de **tag questions**.”

A10: “Trabalhar com **música** foi muito **interessante**, uma **forma prazerosa** de aprender gramática [...]”

A11: “**Aplicar em textos a gramática**.”

A12: “**Ensino da gramática com música é interessante**.”

A13: “Não saiu do normal. Vários exercícios para praticar foi necessário.”

A14: (Não respondeu).

A15: “**Analisar músicas, construir teatros, textos literários, jornalísticos...etc.**”

A16: “As **músicas** [...] **chamam a atenção dos alunos, construção de diálogos e role-plays** [...] são bastante **agradáveis**.”

A17: “[...] **criar uma revista** e[...] **música**.”

A18: “Acredito que não, pois todas as aulas se resumiram em explicações e exercícios.”

A19: “[...] **Recortes para formação de frases**.”

A20: “Não.”

A21: “**Produzir textos**.”

A22: “**Ensino da gramática com música**.”

A23: “[...] **musicalidade**.”

A24: “[...] **música** em sala de aula.”

A25: “[...] aulas com **música** e atividades em grupo.”

A26: “**Laboratório**, [...]”

A27: “**Músicas, traduções de histórias**.”

A28: “[...] gostei de **todas**, [...]”

A29: “[...] As **músicas e listening**.”

A30: “[...] **músicas, traduções e listening**.”

A31: “**Músicas**.”

- A32: “[...] **músicas, histórias**.[...]”
- A33: “[...] **gramática em músicas e poesias**.”
- A34: “[...] **música**.[...]”
- A35: “[...] **leitura em grupo**.”
- A36: “Não lembro.”
- A37: “**Question tag**, complete, **uso do inq** [...]”
- A38: “[...] a gramática em cima dos **textos**, a **música**, etc.”
- A39: “Estudar a língua inglesa através de **jornais americanos ou britânicos**.”
- A40: “[...] as aulas no **laboratório**.”
- A41: “[...] **música**, por exemplo.”
- A42: “**Question tag** e outros.”
- A43: “Sim, mas não lembro agora.”
- A44: “[...] Realização de **uma aula prática** (por parte dos alunos).”

Aqui, é importante ressaltar que, inicialmente, as perguntas sobre o que os alunos consideravam uma “boa” / “má” aula de LI (“Que características você aprecia em uma aula de Língua Inglesa?” – p2/Q2, “O que te desagradava em uma aula de Língua Inglesa?” – p3/Q2), e sobre o que consideravam uma “boa” atividade de gramática (“Durante seus estudos, os professores desenvolveram alguma atividade interessante em relação ao ensino da gramática? Qual foi essa atividade?” – p4/Q2) deveriam se referir a todo o tempo de permanência na escola desses alunos, ou seja, desde o Ensino Fundamental.

Na verdade, no entanto, pelo teor das respostas obtidas, percebeu-se que os alunos responderam tendo em mente as situações mais imediatas vivenciadas, ou seja, suas situações de aprendizagem no curso de Letras. Assim, as representações sobre ensinar e aprender Inglês desses alunos, como vistas na discussão a seguir, devem ser entendidas como refletindo as concepções subjacentes às práticas de sala de vivenciadas nesse curso, que eles acabaram de experimentar.

Isto é, de acordo com a definição de representações que adotamos neste trabalho, a saber:

“maneiras socialmente construídas de perceber, configurar, negociar, significar, compartilhar e/ou redimensionar fenômenos, mediados pela linguagem e veiculadas por escolhas lexicais e/ou simbólicas expressivas que dão margem ao reconhecimento de um repertório que identifica o indivíduo e sua relação sócio-histórica com o meio, com o outro e consigo mesmo.”

(FREIRE e LESSA, 2003, p. 174)

Entendemos aqui que, por meio das escolhas lingüísticas que fazem ao se pronunciar sobre as atividades experienciadas nesse curso de Letras, os alunos revelam sua relação sócio-histórica com esse contexto em suas representações aí constituídas.

Como pode ser visto no *Quadro XI*, então, ao se referirem à LI como objeto das atividades que apreciam em sala de aula, os alunos se expressam por meio de escolhas lexicais como: “*gramática*”, “*som*”/“*pronúncia*”, “*palavra*”/“*léxico*”, “*expressões*”, por exemplo, enfatizando ainda a importância do falar/usar a língua “*correta*” e “*fluentemente*” e assim, a seu ver, conseguir se aproximar da produção característica do usuário ideal:

A1: “***Falar corretamente*** a língua inglesa.”

A3: “[...] essa faculdade correspondeu com as minhas expectativas em relação a ***gramática inglesa***.”

A10: “A ***pronúncia correta***, [...] minha maior dificuldade é na pronúncia.”

A11: “Diversificação da matéria; trabalhar músicas; textos jornalísticos; informativos, além do professor ***falar fluentemente***.”

A12: “Cada palavra nova eu aprecio, [...] meu ***léxico*** fica cada vez mais rico.”

A17: “O **som**, a interação internaciona [...].”

A37: “A **leitura do inglês**[...].”

A39: “O aprendizado das **expressões**.”

Da mesma forma, como pode ser visto no *Quadro XI*, ao se referirem à LI como objeto das atividades que não apreciam em sala de aula, os alunos também se expressam por meio de escolhas lexicais como: “*gramática*”, “*verbos*”/“*verbos irregulares*”, ou “*palavras*”, por exemplo:

A2: “A **gramática e os verbos irregulares**[...].”

A3: “Os **vocábulos** [...].”

A34: “[...] Aprender a **gramática** antes de conhecer as **palavras** ali usadas.”

A37: “Os **verbos**.”

Ainda da mesma forma, ao se referirem às atividades de gramática os alunos são ainda mais específicos no que tange às estruturas da LI, e escolhem termos como: “*tag questions*”/“*question tag*”, “*frases*”, “*palavras*”, “*uso do ing*”, como visto abaixo:

A9: “[...] aula de **tag questions**.”

A19: “[...] formação de **frases**.”

A34: “Uso de música[...] intuito de captar as **palavras**.”

A37: “**Question tag**, complete, uso do **ing**[...].”

A42: “**Question tag** [...].”

Por outro lado, se os alunos se percebem como usuários da LI, os quais devem se aproximar o mais possível do modelo ideal, o professor, quem vai lhes transmitir todo o conhecimento necessário, é igualmente visto como alguém que precisa ter o “domínio” da língua em questão. Essa característica aparece freqüentemente entre as que os alunos apreciam como parte das atividades de sala de aula. Mais além, as

informações precisam ser transmitidas de maneira muito clara e bem explicadas.

Isso pode ser visto a seguir:

A32: “[...] o conteúdo da matéria pois é bem detalhado e explicado. Tudo é esclarecido.”

A33: “O professor [...] dominar a matéria e [...] passar seu conhecimento para os alunos.”

A40: “O domínio do professor.”

A43: “[...] o entendimento do que é falado.”

A44: “O domínio da língua inglesa pelo professor [...].”

Finalmente, ainda por outro lado, se o nível de aprendizagem/comunicação a ser atingido é o de um usuário “nativo”/“ideal” da LI, as situações de sala de aula são vistas como oportunidades de prática (de “*listening*” e de “*conversation*”, principalmente) pelos alunos, das informações/explicações fornecidas pelo professor. Principalmente, essas situações são vistas como devendo ser “*dinâmicas*” e “*interessantes*”, envolvendo músicas, histórias, poesias, por exemplo, como visto a seguir:

A3: “A explicação é essencial, e essa faculdade correspondeu com as minhas expectativas em relação a gramática inglesa.”

A6: “Listening, conversation and music.”

A7: “Dinâmicas de grupo.”

A9: “As aulas não convencionais, sempre muito interativas com aluno.”

A16: “[...] A dinâmica deve estar presente sempre.”

A17: “O som, a interação internacional, as possibilidades. Gosto quando varia.”

A21: “A prática,[...].”

A24: “Conversação e pronúncia.”

A26: “Conversação.”

A29: “As músicas, as pronúncias,[...].”

A30: “Linguagem, pronúncia, conversação, textos e músicas.”

A34: “O chamado “listening”, creio que deveríamos primeiramente aprender a ouvir.”

Também, essas situações serão frutos, por sua vez, de um professor igualmente “*dinâmico*” e “*interessante*”, como pode ser visto abaixo, quando os alunos se pronunciam a respeito das atividades de sala de aula que apreciam:

A13: “A *boa vontade e gosto do professor* em lecionar.”

A31: “*Dinamismo, diversidade* no modo de dar aulas.”

Os resultados da análise das respostas dos alunos sobre sua aprendizagem no curso de Letras pode ser resumida no *Quadro XII* abaixo:

Quadro XII: Representações sobre ensinar e aprender LI:

Língua (LI)	Importante, porém, para muitos é necessário maior preparo para lecioná-la.
Professor	Mediador, dinâmico, dominador do conteúdo e da língua, responsável pela aprendizagem.
Aluno	Passivo receptor de informações, consciente das lacunas em sua formação e preparado para uma formação contínua.
Atividades de aprendizagem	Efícazes ao focarem, principalmente, a habilidade oral (seja de produção ou compreensão).
Atividades de ensino	Dinâmicas, diversas, boa vontade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao atuar como professora de Língua Inglesa no último semestre de um curso de Letras, percebi que grande parte dos alunos concluintes tinha a pretensão de lecionar apenas Língua Portuguesa, muito embora, como sabemos, o objetivo desse curso seja o de preparar professores de Língua Portuguesa e uma LE clássica ou moderna.

Motivada por essa percepção, pareceu-me relevante investigar e compreender o perfil desses futuros docentes, assim como desvendar suas representações sobre ensinar/ aprender LE – neste caso, a LI. Deste modo, conseguiríamos levantar as razões que os levaram a escolher apenas a Língua Portuguesa como objeto de ensino, embora estivessem aptos para a docência de LP e LI, já que o curso é de Licenciatura dupla (Português/ Inglês).

Um dos motivos que, talvez, explicasse essa escolha, é a existência de cursos de Letras com Licenciatura dupla, apenas. Caso existisse a opção de cursos que oferecessem Licenciatura única (somente Língua Portuguesa ou somente Língua Inglesa), provavelmente fosse mais proveitoso, uma vez que a formação seria centrada em um só objeto de ensino e o preparo para o trabalho docente, talvez fosse mais eficaz.

Ao longo deste trabalho, por meio das respostas [manifestações verbais] dos futuros docentes aos questionários aplicados, as quais foram transcritas e analisadas linguisticamente, pôde-se verificar que a escolha pela língua materna é resultante de

experiências de aprendizagem de LI ruins ou nulas no Ensino Fundamental ou Médio vivenciadas por muitos participantes desta pesquisa. Esse pode ser um dos fatores que, possivelmente, nos leva a compreender a resistência de alguns futuros professores à docência do segundo idioma, condicionando-a a um curso específico de aperfeiçoamento.

Se o curso com Licenciatura única fosse uma opção, muitos deles, que se mostraram, nas respostas, decididos a lecionar Língua Portuguesa desde antes de iniciar o Ensino Superior teriam, provavelmente, feito essa escolha.

Ainda assim, as manifestações reveladas apontam satisfação quanto ao curso de Letras com Licenciatura dupla realizado, uma vez que representou, para muitos, novas e melhores perspectivas de vida. Mais especificamente com relação à Língua Inglesa, alguns participantes disseram que o curso despertou o interesse e o gosto pelo idioma. Note-se que a Licenciatura dupla, por outro lado, oportunizou o contato dos alunos com outra língua para a qual, até então, não tinham tido, o que mudou os pensamentos de alguns alunos que agora, possivelmente olham para o segundo idioma de modo diferente.

Pelo teor de suas respostas, percebeu-se que esses alunos são futuros profissionais que não pretendem ir para uma sala de aula sem o devido preparo. Muitos deles mencionaram a docência de LI, porém condicionada a um melhor preparo, o que sugere que são conscientes da precariedade de ensino a que foram submetidos no passado e da lacuna lingüística resultante no presente.

Percebeu-se, ainda, que embora muitos alunos não tenham experienciado bons momentos de aprendizagem com o segundo idioma, todos concordam que a LI é relevante e essencial, porém, apenas um aluno estabeleceu relação de tal importância com sua futura prática docente. Entendo que essa postura traduza a grande preocupação dos alunos em aprender a LI que ainda não se aperceberam que a língua será também seu objeto de trabalho.

As manifestações reveladas apontaram, por fim, que as aulas apreciadas pelos futuros docentes são aquelas interativas, dinâmicas, relacionadas com a prática, que tornam a língua mais próxima e significativa. Por outro lado, as aulas que não apreciam são aquelas relacionadas, em geral, a verbos, gramática, listas de exercícios infinitas, sugerindo que desejam conhecer a língua e dominá-la, mas de maneira prática, trazendo-a para a sua realidade.

Acredito (e espero) que este trabalho possa auxiliar na identificação das lacunas na formação docente e, assim, contribua para novas propostas baseadas nas características específicas de contextos de cursos de Letras.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1952 / 1979.

BARCELOS, A.M. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A deweyian approach*, 2000. Tese de Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua. College of Education. The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

_____. *Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado na arte*. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, nº 1, p. 71-92, 2001.

_____. *Crenças sobre Aprendizagem e Ensino de Línguas: o que todo professor de línguas deveria saber*. In: CAMPOS, M.C.P.; GOMES M.C.A. (org). **Interações Dialógicas: Linguagem e Literatura na sociedade Contemporânea**. Viçosa: Editora UFV, 2004.

BARROS & CAVALCANTE. *Os Recursos Computacionais e suas possibilidades de aplicação no ensino segundo as abordagens de ensino-aprendizagem*. In: Neves, A. e Cunha Filho, P.C. **Projeto Virtus educação e interdisciplinaridade no ciberespaço**. Ed. Universitária UFPE e Editora Anhembi Morumbi, 2000.

BITTENCOURT, A. M. *Estudo comparativo dos currículos dos cursos de Letras no Brasil – SP, PR, SC e RS*. Anais do XI ENPULI. São Paulo, Faculdades São Marcos, 1991.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. De Anna Rachel Machado. São Paulo, EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P.; CLÉMENCE, A.; SCHNEUWLY, B; e SCHÜRMAN, M. *Manifesto: Reshaping humanities and social sciences: A Vygotskian perspective*. **Swiss Journal of Psychology**, 55, 2/3, 1996, p. 74-83.

BRU, M. *Pratiques enseignantes: des recherches à conforter e à développer*. **Revue Française de Pédagogie**, 138, 2002.

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

CASTRO, S. T. R. *A linguagem e o processo de construção do conhecimento: Subsídios para a formação do professor de inglês*. Tese de Doutorado. LAEL-PUCSP. 1999. p. 10-19.

_____. *Representações de alunos de inglês de um curso de Letras. the ESpecialist*. São Paulo: EDUC, vol. 25, número especial, 2004. p. 39-57.

CAVALCANTI, Marilda C.; MOITA LOPES, L. P. da. *Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas (17):133-144, Jan./ Jun. 1991.

CELIA, M.H.C. *Letras, língua e discurso*. Anais do XIII Seminário do GEL. UNESP/ ILCE, Campus de Araraquara. 1986.

_____. *Objetivos dos cursos de Letras para a formação de professores de língua estrangeira no Brasil*. In Bohn & Vandressen (org) **Tópicos em Linguística Aplicada: o ensino da Língua Estrangeira**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. 1998.

_____. *Ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil: É possível refletir nas aulas de línguas as teorias recentes sobre língua e aprendizagem?* In TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA. nº 13. IEL/ UNICAMP. Campinas, SP. 1989.

CELANI, M. A. A. *Considerações sobre a disciplina 'Prática de Ensino de Inglês' nos cursos de Licenciatura*. In: CELANI, Maria Antonieta Alba (org) **Ensino de Línguas**. Cadernos PUC 17. São Paulo: EDUC, 1984a.

_____. *A minimum programme for teacher training courses*. Anais V ENPULI. São Paulo: PUCSP, 1984b.

_____. *Is there too much concern for the cognitive in our teacher training programmes?* Anais V ENPULI. São Paulo: PUCSP, 1984c.

_____. *As línguas estrangeiras e a ideologia subjacente à organização dos currículos da escola pública*. In EDUCAÇÃO PARA CRESCER. Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino. Inglês – 1º e 2º graus. Governo do Estado do Rio Grande do Sul – 1991 – 1995. Secretaria da Educação. 1987.

_____. *Learner-based teaching in unfavourable classroom situations*. In EDUCAÇÃO PARA CRESCER. Projeto Melhoria da /qualidade de Ensino. Inglês – 1º e 2º graus. Governo do Estado do Rio Grande do Sul – 1991 – 1995. Secretaria da Educação. 1981.

_____. *Providing opportunities for learning: Teacher training experience*. In ESSEN & BURKART (eds.) HOMAGE TO W. R. LEE. Berlin/ New York: Floris Publications. 1992.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. *Representações de professores de Inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução*. In: MOITA LOPES, L. P; BASTOS, L. (Org.). **Identities: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 319-338. 2002.

DILTHEY, W. *The development of hermeneutics*. In H. P. Richman (Ed.), *W. Dilthey: Selected Writings* (p. 247-260). Cambridge: Cambridge University Press. (Originally published in W. Dilthey, *Gesammelte Schriften*, Vol 5, p. 317-337. Leipzig, 1914).

DURKHEIM, E. *Représentations individuelles et représentations collectives*. Revue de Métaphysique et de Morale VI, p. 273-302. 1898.

ERICKSON, F. *Some approaches to inquiry in school-community ethnography*. In: Trueba, HT, Guthrie and Au (eds.) **Culture and the Bilingual Classroom: studies in classroom ethnography**. Massachussets: Newbury House, Rowley, 1981, p. 17-35.

_____. *Qualitative Methods in Research on Teaching*. In: WITTROCK, M. C. **Handbook of Research on Teaching**. London: Collier Macmillan Publishers, 1986. p. 119-161.

FIORIN, J. L. *A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa lingüística universitária*. Revista Línguas & Letras, vol.7, nº 12 1º sem. 2006.

Disponível em: <www.e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/887>. Acesso em 20/02/07.

FREIRE, M. M.; LESSA, A. B. C. *Professores de Inglês da Rede Pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações*. In: BÁRBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa, Dom Quixote, 1990.

JODELET, D. *Les représentations sociales: Phénomènes, concept et theorie*. in: MOSCOVIC, S. (org). **Psychologie social**. Paris, Presse Universitaire de France. 1984.

MACHADO, M. C. *What is the matter with our ESL Programs at the University*. In: TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA. Número 13, Campinas, UNICAMP, IEL, 1989.

MICCOLI, L. S. *Journal-Writing as a Feedback and an EFL-Related-Issue Discussion Tool*. TRABALHOS DE LINGUÍSTICA APLICADA, Campinas, (13) jan./ jun. 1989.

MOSCOVIC, S. *La psychanalyse: Son image et son public*. (Deuxième édition: 1976 ed.). Paris, Presses Universitaire de France. 1961.

MOITA LOPES, L. P. *Alguns Comentários sobre o Documento "Proposta de Linhas Gerais para Nortear uma Política de Ensino de Língua Estrangeira Moderna na Rede Oficial de 1º Grau" elaborado pela Comissão de Avaliação e Reformulação do Ensino de Língua Estrangeira Moderna do Estado de São Paulo*. In TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA, Número 10, Campinas, UNICAMP, IEL. 1987.

_____. *Interação em LE e LM na Escola Pública: a Construção do Conhecimento*. Trabalho apresentado na mesa redonda sobre Pesquisa na Sala de Aula, na Reunião da SBPC, USP, São Paulo, 1992.

_____. *Etnografia crítica: um paradigma de pesquisa em Lingüística Aplicada*. *Intercâmbio*. Vol. III. São Paulo: PUCSP, 1993, p. 1-27.

_____. *Pesquisa interpretativista em LA: a linguagem como condição e solução*. *D.E.L.T.A.* vol. 10, n. 2, São Paulo: PUCSP, 1994, p. 329-338.

_____. *Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/ aprendizagem de línguas no Brasil*. In: _____. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras. 1996.

OSBORNE, B. *Elaboração de currículos: Parâmetros e restrições*. Anais do XI ENPULI. SP, Faculdades São Marcos. 1991.

PAIVA, V. L. M. O. *O novo perfil dos cursos de Licenciatura em Letras*. In: TOMICH, et (org.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. (Advanced Research English Series). p. 345-363.
Disponível em: <http://www.veramenezes.com>. Acesso em 26/01/07.

PÉREZ GÓMEZ, A. *O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo*. In: NOVOA, Antonio (org) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Trad. De Ernani Rosa. Porto Alegre, Artes Médicas, 2001.

POTTER, J. e WETHERELL, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behavior*. Londres, Sage Publications.

RAJAGOPALAN, K. *Língua estrangeira e auto-estima*. In: _____. **Por uma lingüística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola editorial, 2003, p.69.

RAMOS, R. C. G. *Necessidades e priorização de habilidades: Reestruturação e reculturação no processo de mudança*. In: CELANI, M. A. A. (org.). **Professores e formadores em mudança: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas, Mercado de Letras, 2003.

REIS, M.R.F. *Observação de Aula como Fonte Geradora de Pesquisa*. Comunicação apresentada no X JELI/E (Jornada de Ensino de Língua Inglesa e Outras Línguas Estrangeiras). UNICAMP/ Campinas/ SP. 1994.

RODRIGUES, B. G. *Formação de professores de Língua Inglesa em um curso de Letras com habilitação única em Inglês*. Tese de doutorado. PUCSP. 2007

SAUJAT, Frédéric. *O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama*. In: MACHADO, A. R. (Org). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004. p. 3-34.

SCHÖN, D. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: António Nóvoa (org) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SILVA, K. A. *Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Lingüística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro*. Revista Linguagem e Ensino, jan./ jul. 2007, v. 10, nº 1, p. 245

Universidade de São Paulo. Disponível em <<http://www.fflch.usp.br/dl/ProPed.pdf>>. Acesso em 27/01/07.

Universidade Estadual do Maranhão. São Luís, Maranhão, 2003. Disponível em: <<http://www.letas.uema.br/pd.doc>>. Acesso em 26/01/07.

ANEXOS**ANEXO A - QUESTIONÁRIO 1**

1- Você tem acesso a computador? Para que costuma utilizá-lo?

2 – Conte, resumidamente, um pouco da sua experiência durante o aprendizado da língua inglesa anteriormente (ensino fundamental/ ensino médio, etc.)

3 – Qual é a sua idade?

4 – Quando terminou o Ensino Médio? Estudou em curso regular, supletivo ou outros? Especifique.

5 – Você acha que o aprendizado de língua inglesa é importante? Por quê?

6 – Ao sair da faculdade, pretende lecionar Língua Portuguesa ou Língua Inglesa? Por quê?

ANEXO B - QUESTIONÁRIO 2

1 – O curso de Letras atendeu suas expectativas iniciais? Por quê?

2 – Que características você aprecia em uma aula de língua inglesa?

3 – O que te desagrada em uma aula de língua inglesa?

4 – Durante seus estudos, os professores desenvolveram alguma atividade interessante em relação ao ensino da gramática? Qual foi essa atividade?

5 – Durante o curso, houve algum fator que influenciou na sua escolha em lecionar Língua Portuguesa ou Língua Inglesa? Qual foi essa influência?
