UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

JEAN MARCELO BARBOSA DE OLIVEIRA

O PERFIL E AS CRENÇAS DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE ARAPIRACA-AL

Maceió-AL
2011

JEAN MARCELO BARBOSA DE OLIVEIRA

O PERFIL E AS CRENÇAS DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE ARAPIRACA-AL

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, na área de Educação, Linguagens e Trabalho Docente.

Orientadora: Profª. Drª. Anamelea de Campos Pinto.

Maceió-AL
2011

Catalogação na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

O48p Oliveira, Jean Marcelo Barbosa de.
O perfil e as crenças do professor de língua inglesa das escolas públicas de educação básica do município de Arapiraca-AL / Jean Marcelo Barbosa de Oliveira. – 2011.
141 f. : il.

Orientadora: Anamelea de Campos Pinto.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2011.

Bibliografia: f. 100-109.
Apêndices: f. 110-117.
Anexos: f. 118-141.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Formação de Professores - Perfil. 3. Professores – Crenças. 4. Escola pública – Alagoas. I. Título.

CDU: 371.14

Ao meu pai José Vital de Oliveira que não pode presenciar mais esta etapa de alegria e vitoria, mas que está eternamente presente na minha vida.

À minha mãe, Fátima, que sempre me apóia nos momentos que mais necessito e também pela compreensão e pelo amor que sempre me dedicou.

Às minhas irmãs, Michele e Mirtes, pelo amor fraternal, pelo companheirismo, pela amizade e pela cumplicidade de sempre.

Aos meus sobrinhos, Thalisson, Thayrone e Thayanne, pelo incentivo e confiança depositados em mim.

À Day, minha segunda mãe e o Padrinho Djalma, pelos momentos que acreditaram em mim, me apoiaram e sempre torcem pela minha felicidade.

À minha namorada, Maria, esta mulher batalhadora, forte, e linda, que me incentivou muito para o término desta etapa, cobrindo-me de atenção e carinho.

AGRADECIMENTOS

A Deus,

Pelo dom da vida e pelo amor incondicional sempre presente.

Aos Professores

À Prof. Drª Anamelea de Campos Pinto, minha orientadora, por me valorizar e acreditar em meu potencial no momento que eu precisava.

À Prof. Drª Maria Inez Matoso Silveira, pelas orientações no início desta pesquisa.

Aos professores e professoras do PPGE pelas orientações das disciplinas ministradas durante o curso, servindo de suporte para a realização desta pesquisa.

À Comissão Avaliadora

Às Professoras Doutoras Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante e Waléria de Melo Ferreira por aceitarem fazer parte da banca de avaliação e pela contribuição durante este processo.

À Minha Família

Ao meu pai, que sempre participou da minha vida ativamente, me incentivando e torcendo por mim, me ensinou a ser a pessoa que sou. Não pode estudar, mas sempre investiu na nossa educação.

À minha mãe, por ter me ensinado, junto com meu pai, que as lutas que enfrentamos na vida são para valorizar nossas vitórias.

Às minhas irmãs, pela nossa união, amor, compreensão e seguirmos os ensinamentos dos nossos amados pais.

Aos meus sobrinhos, pelo amor, carinho e incentivo.

À Day e ao Padrinho pelo eterno amor e incentivo, palavras de apoio e orações.

À minha namorada, pela grande motivação, carinho, compreensão, com
e pela paciência nos momentos difíceis.

Aos meus amigos

Aos meus colegas de Mestrado pelo companheirismo para trilhar este caminho.

Às amigas Rosangela Nunes de Lima, Cristina Maria Bezerra de Oliveira, Hosana Cláudia Barbosa Borges e Josefa Betânia Vilela Costa pelo amor fraterno e pelas palavras de incentivo e confiança.

À amiga Rosangela Nunes de Lima, pelo apoio de sempre e pela revisão detalhada.

Aos colaboradores da Pesquisa

Aos colegas professores das Escolas que me ajudaram nesta pesquisa respondendo aos questionários, e pelos ricos dados que me forneceram, contribuindo para a realização desta dissertação.

Aos Diretores das escolas que me abriram as portas para a execução da pesquisa.

À Josefa Eleusa da Rocha e à Leda Maria Souza Albuquerque pela amizade e pela presteza no envio das informações solicitadas junto à 5ª Coordenadoria de Ensino do Estado de Alagoas e Secretaria Municipal de Educação de Arapiraca-AL, respectivamente.

À UNEAL – Campus III

À Rosa, amiga querida, pelo carinho, compreensão e estímulo.

Aos colegas professores da Coordenação de Letras pelo apoio e companheirismo.

Aos alunos do Curso de Letras por compreenderem a importância do meu trabalho.

Ao IFAL – Campus Palmeira dos Índios

Às direções, coordenadores pelo apoio.

Aos alunos pela compreensão.

A FAPEAL

Pelo apoio financeiro que permitiu o convênio entre a UFAL e UNEAL para a realização deste Mestrado.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LI	Língua Inglesa
FPLI	Formação de Professores de Língua Inglesa
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas
IPES	Instituição Pública de Ensino Superior
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
IFAL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas
FP	Formação de Professores
LE	Língua Estrangeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
CEE	Conselho Estadual de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
MEC	Ministério de Educação
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
LEC	Língua Estrangeira para Criança

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01 – Faixa Etária 58
Quadro 02 – Sexo 59
Quadro 03 – Escolarização 60
Quadro 04 – Formação acadêmica 61
Quadro 05 – Você acha que o seu Curso de Letras lhe preparou bem para um bom desempenho profissional? 64
Quadro 06 – Habilidades em Língua Inglesa: Leitura 65
Quadro 07 – Habilidades em Língua Inglesa: Fala 66
Quadro 08 – Habilidades em Língua Inglesa: Escrita 66
Quadro 09 – Habilidades em Língua Inglesa: Compreensão auditiva 67
Quadro 10 – Você participa ou participou de alguma formação continuada oficialmente oferecida na sua área de atuação? 68
Quadro 11 – Você participa com frequência de congressos e seminários na sua área de atuação? 69
Quadro 12 – Quanto ao uso do livro didático, você 71
Quadro 13 – Que materiais didáticos são mais usados pelo professor? 72
Quadro 14 – Você acha que o livro didático é 72
Quadro 15 – Quanto às habilidades mais importantes a serem desenvolvidas pelos alunos. Qual a ênfase dada a cada um deles 73
Quadro 16 – A escola onde você atua dispõe de 74
Quadro 17 – A escola dispõe de recursos didáticos para a prática do professor? 75
Quadro 18 – Quanto aos documentos oficiais norteadores do ensino de língua estrangeira nas escolas (PCN's, PCN em Ação, PCN+, Orientações Curriculares para o ensino médio), você 77
Quadro 19 – O professor de língua estrangeira precisa ensinar os aspectos culturais onde a língua é falada 79
Quadro 20 – Só se aprende inglês com professores nativos 80
Quadro 21 – Primeiro se aprende a gramática da língua para depois aprender a falar 81
Quadro 22 – A aprendizagem das línguas estrangeiras não interessa aos pobres 82
Quadro 23 – Para saber uma língua estrangeira basta saber o vocabulário e a gramática dessa língua 82

Quadro 24 – Para se adquirir fluência na língua inglesa, o indivíduo precisa morar no país onde a língua é falada 83
Quadro 25 – Há pessoas que nasceram com o dom para aprender línguas Estrangeiras..... 84
Quadro 26 – A língua estrangeira deve ser ensinada apenas como instrumento de trabalho ou de sobrevivência..... 84
Quadro 27 – Pessoas mais idosas têm dificuldades de aprender língua inglesa..... 85
Quadro 28 – A idade ideal para aprender inglês é na infância..... 86
Quadro 29 – Os cursos de atualização metodológica para professores de inglês não acrescentam nada a esses profissionais, pois eles tendem a ensinar da forma como aprenderam..... 87
Quadro 30 – A tradução deve ser terminantemente evitada na sala de aula..... 88
Quadro 31 – Deve-se evitar o uso da língua materna na sala de aula de língua inglesa 89
Quadro 32 – A motivação é a mola-mestra para aprendizagem de língua estrangeira 89
Quadro 33 – Cabe ao professor incentivar o aluno a aprender, mesmo quando não há motivação ou necessidade imediata da parte dele.. 90
Quadro 34 – O professor é responsável pela aprendizagem dos alunos..... 91
Quadro 35 – A leitura na língua inglesa é a habilidade mais importante a ser ensinada nas escolas da educação básica 92
Quadro 36 – A conversação é o melhor meio para se aprender a língua 93
Quadro 37 – A língua estrangeira se aprende através da repetição e da formação de hábitos 94
Quadro 38 – A aprendizagem da língua se dá através do próprio uso em situações de comunicação 95

RESUMO

Neste trabalho abordamos a língua inglesa como disciplina, seu ensino, formação e crenças de professores de inglês. Trata-se de um estudo qualitativo, de caráter investigativo, que visa identificar o perfil e as crenças de professores de escolas públicas de Educação Básica de Arapiraca-AL, para tentar compreender a atual situação do ensino de inglês no município. A pesquisa foi desenvolvida através da aplicação de questionário semiestruturado e de um inventário de crenças, no período de abril a julho de 2010, e envolveu 40 (quarenta) professores, de 30 (trinta) escolas com idades entre 18 (dezoito) e 50 (cinquenta) anos. Os dados coletados revelam, dentre outras coisas, que os docentes pesquisados são graduados, 50% são especialistas em docência do ensino superior e 01 (um) é mestre; 65% revelaram que a sua formação pedagógica foi insatisfatória, requerendo a procura por escolas de idiomas para melhoria de proficiência na língua; 52,3 % dos professores acredita que o uso do livro didático é aconselhável; 91% acredita que o ensino de gramática não garante a aprendizagem de língua inglesa; 58% não participa de congressos ou seminários na área; 90,7% acredita que o professor é responsável pela motivação do aluno; para 79% a compreensão oral é a habilidade mais importante. O referencial teórico apoiou-se em estudos da área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, que tiveram como foco de investigação a contribuição da língua estrangeira para a formação do indivíduo (Rajagopalan, 2005; Nicholls, 2001; Schultz, 2005; Leffa, 1999), em estudos sobre crenças (Barcelos, 2000, 2003, 2004, 2006; Silva, 2005; Almeida Filho, 1993, 2002, 2005; Freudenberger e Rottawa, 2004; Paiva, 2005) e em pesquisas sobre formação de professores (Almeida Filho, 2000; Paiva, 1997; Vieira-Abrahão, 1992; Moita Lopes, 1991; Gimenez, 2005).

Palavras-chave: Ensino de Língua inglesa. Formação de Professores. Crenças. Escola Pública.

ABSTRACT

In this research we approach English Language as a school subject, its teaching and teacher training and the English Teachers' beliefs. It is an investigative and qualitative study whose aims are analyze the profile and beliefs of English Teachers of Public Schools in Arapiraca-AL to understand the situation of the English teaching in this city nowadays. In this study as research instruments a semi-structured questionnaire and an inventory of beliefs were used. We investigate 40 (forty) English Teachers of Public Schools, of 30 (thirty) schools, between 18 (eighteen) and 50 (fifty) years from April to July of 2010. This work allowed to verifying, among others, that the teachers who participated the research are graduated, that 50% of individuals are Specialists in Teachers' Practice, and only one has Master Degree; 65% revealed that their teacher training didn't prepare them satisfactorily, thus they need attend Language schools to improve their proficiency; 52,3% of the teachers believe that the book is necessary in classrooms, 91% of the individuals think that only grammar teaching doesn't become the English learning successful; 58% of them don't attend Seminars; 90,7% of the individuals believe that the teacher is responsible by the students' motivation; conversation is the more important skill for 79% of them. The theoretical framework was based on studies in the field of foreign language teaching/learning that focused on the contribution of the foreign language to individual qualification (Rajagopalan, 2005; Nicholls, 2001; Schultz, 2005; Leffa, 1999), beliefs (Barcelos, 2000, 2003, 2004, 2006; Silva, 2005; Almeida Filho, 1993, 2002, 2005; Freudenberger e Rottawa, 2004; Paiva, 2005) and teacher training (Almeida Filho, 2000; Paiva, 1997; Vieira-Abrahão, 1992; Moita Lopes, 1991; Gimenez, 2005).

Keywords: English Language Teaching. Teacher Training. Beliefs. Public School.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14

2 A PESQUISA 16
2.1 Contexto e Motivação da Pesquisa 16
2.2 Relevância da Pesquisa e Resultados Esperados 19
2.3 Objetivos 22
2.3.1 Objetivo geral 22
2.3.2 Objetivos específicos 22
2.4 Pergunta de Pesquisa 22
2.5 Metodologia da Pesquisa 23
2.5.1 Abordagem de pesquisa 23
2.5.2 Sujeitos envolvidos 23
2.5.3 Coleta de dados 24
2.5.3.1 Planejamento para a coleta de dados 24
2.5.3.2 Instrumentos de Pesquisa 24
2.5.3.3 Limitações da Pesquisa 25
2.5.4 Análise de dados 25

3 A DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA BÁSICA BRASILEIRA 26
3.1 A Contribuição da Língua Estrangeira para a formação do indivíduo 26
3.2 O Status da LEs nas Leis e Reformas do Ensino 26
3.3 A Importância da Língua Inglesa no Contexto Mundial 29
3.4 Aspectos Históricos da Língua Inglesa 30
3.4.1 A disciplina língua inglesa – aspectos históricos 34

4 AS CRENÇAS DO ENSINAR E DO APRENDER LÍNGUA 39
4.1 As Crenças no Ensino de Línguas 39
4.2 Crenças, Estratégias e Autonomia na Aprendizagem de Línguas 43
4.3 Estudos sobre Crenças do Aprender e Ensinar Línguas no Brasil 47

5 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR 49

5.1 Breve Histórico da Formação do Professor de Inglês – A Licenciatura e a Profissionalização 49
5.2 A Situação Atual da Formação do Professor de Inglês 51
5.2.1 A Formação de professores e as tecnologias de informação e comunicação (TIC's) 52
5.2.2 Visão comparativa dos elementos curriculares de cursos de Letras nas Instituições Públicas de ensino superior do Estado de Alagoas 53

6 A PESQUISA REALIZADA E SEUS RESULTADOS 56
6.1 Descrição e Análise da Pesquisa 56
6.1.1 Dados pessoais 57
6.1.2 Aspectos da formação inicial e formação continuada 62
6.1.3 Aspectos da prática pedagógica 70
6.1.4 Aspectos curriculares 76
6.1.5 Crenças e princípios relacionados ao ensino e aprendizagem da língua inglesa 78

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 96

REFERÊNCIAS 100

APÊNDICES 110

ANEXOS 118

1 INTRODUÇÃO

A situação do ensino de língua inglesa, doravante LI, vem sofrendo grandes mudanças com o passar dos anos. Cada vez mais os pesquisadores investigam os papéis exercidos pelos profissionais da educação. Observando esta tendência atual, nos propomos a investigar o perfil dos professores de língua inglesa das escolas públicas de educação básica de Arapiraca-AL. Traçando o perfil destes docentes, passamos a conhecer a sua formação, que opiniões eles têm sobre os cursos de Letras que os formaram, quais atitudes eles tomam para melhorar sua prática docente, se eles tomam ciência das reformas que norteiam o ensino de língua inglesa e as habilidades que eles consideram importantes para o desenvolvimento da aprendizagem. Buscamos saber, também, as crenças que estes educadores têm sobre o ensino de língua inglesa, para podermos fazer uma análise sobre a visão deste profissional acerca do ensino aprendizagem de língua inglesa.

Sabemos que o professor precisa estar atualizado para que possa tornar suas aulas mais atrativas, criando novas estratégias para o ensino de língua inglesa, inovando para motivar os alunos a uma aprendizagem mais significativa.

O professor necessita estar pesquisando, buscando novos saberes para tornar o ensino-aprendizagem de língua inglesa mais interessante para os alunos, pois quando ouvimos relatos de alunos, a falta de motivação para aprender esta língua esta sempre em destaque.

Como construção pessoal, a concepção de aprendizagem docente é embasada no pressuposto de que o conhecimento é ativamente construído pelos aprendizes e não passivamente recebido. Tal visão conduz à valorização do conhecimento individual e pessoal do professor na aprendizagem e na compreensão de suas salas de aula e ao uso de atividades de auto-conscientização e interpretação pessoal, que é feito através de auto-monitoração e escritura de diários.

A concepção de aprendizagem docente como prática reflexiva é embasada no pressuposto de que os professores aprendem da experiência por meio da reflexão focalizada na natureza e no significado da experiência de ensino. Na Formação de Professores (FP) tal concepção levou à noção de ensino reflexivo, visto por Richards (2005) como ensino acompanhado da coleta de informações sobre a prática como base para a reflexão crítica. Também Kumaravadivelu (2003) caracteriza os

professores como práticos reflexivos. Retomando os primeiros teóricos ao abordarem a questão da reflexão na prática docente, Dewey (1933) e Schon (1983) discutem a profusão de sentidos com que o termo reflexão vem sendo utilizado, assim como o fazem, entre outros, Zeichner e Liston (1996), Williams (1999) e, no contexto brasileiro, Pimenta (2002).

Esta dissertação está dividida em 05 (cinco) capítulos: o primeiro apresenta o contexto da pesquisa, explicitando os encaminhamentos metodológicos. Apresenta, ainda, o problema de pesquisa, como também os objetivos que norteiam esta pesquisa. Tratamos também da abordagem metodológica utilizada para coleta e análise dos dados.

No segundo capítulo, apresentamos a contribuição da língua estrangeira para a formação do indivíduo, a importância da língua inglesa no contexto mundial e seus aspectos históricos.

No terceiro capítulo, expomos uma linha teórica sobre as crenças de ensinar e do aprender línguas.

No quarto capítulo, explicitamos sobre a formação de professores de língua inglesa, fazendo um breve histórico sobre a licenciatura e profissionalização. Expomos a situação da formação atualmente e fazemos um comparativo entre as Instituições Públicas de Ensino Superior formadoras de professores existentes na cidade de Arapiraca-AL.

O quinto capítulo está direcionado a descrição e análise dos dados da pesquisa.

2 A PESQUISA

2.1 Contexto e Motivação da Pesquisa

Este estudo teve como tema a investigação do perfil dos professores de língua inglesa das escolas públicas do município de Arapiraca-AL, evidenciando sua formação, crenças, experiências de aprendizagem e como estes fatores influenciam na sua prática pedagógica.

A partir da experiência como professor de Língua Inglesa, durante 25 (vinte e cinco) anos, e destes 15 (quinze) trabalhando com a formação de professores de língua inglesa (FPLI) da atual Universidade Estadual de Alagoas (Uneal), tomamos a iniciativa de fazer esta investigação em Arapiraca-AL, pois além de ser a minha cidade natal, ela está entre as 10 (dez) mais dinâmicas cidades do Brasil, dentre os mais de 5.600 (cinco mil e seiscentos) municípios do país, segundo a Revista Veja (edição 2180). É uma cidade com 210.500 (duzentos e dez mil e quinhentos) habitantes, com uma renda per capita de R$ 6.500,00 (seis mil e quinhentos reais) e uma taxa de crescimento anual de 8,3 % (oito ponto três por cento). Hoje temos neste município 03 (três) instituições públicas de ensino superior (IPES), a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Estadual de Alagoas e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL).

A cidade de Arapiraca-AL possui 16 (dezesseis) escolas públicas estaduais e 50 (cinquenta) municipais, sendo 31(trinta e uma) na zona rural e 29 (vinte e nove) na urbana. Somente 20 (vinte) escolas públicas municipais oferecem o ensino de língua inglesa, pois são as escolas que ofertam o ensino fundamental e médio.

Tendo trabalhado com a formação de professores (FP) desde o início da década de 1990, nos sentimos motivados para investigar o perfil dos indivíduos que estão em exercício neste município, pois verificávamos uma tendência clara: a prática do treinamento, tão comum nos anos 1970 e 1980, já tão questionada e a prática do desenvolvimento que passava a ser incentivada nas décadas seguintes. Por treinamento, entende-se a preparação do professor para atividades a serem desempenhadas em curto prazo, como por exemplo, o início de trabalho docente em um curso de línguas, ou o desenvolvimento de uma tarefa nova de ensino. Envolve conceitos, princípios, procedimentos e estratégias, elaborados por especialistas, que

são introduzidos, de forma descendente e prescritiva aos professores, os quais devem segui-los ou implementá-los em suas práticas. Envolve, portanto, uma relação de mão única entre teoria e prática e uma visão do conhecimento como sendo estático e constituído de verdades e realidades universais. Dentro dessa perspectiva, aprender é absorver informações (RICHARDS, 2005; WILLIAMS, 1999). Como exemplo de atividades de treinamento, podemos citar aquelas utilizadas dentro da perspectiva audiolingual: apresentação de diálogos, promovendo memorização dos mesmos, "*drills*", leitura, como iniciar e finalizar uma atividade comunicativa.

O desenvolvimento, por outro lado, também denominado formação/educação de professores refere-se a um processo formativo global, uma preparação para as demandas do mundo em constante mudança e não para uma atividade particular de ensino. Ela busca desenvolver habilidade para que o professor educando possa aprender e se desenvolver ao longo de sua carreira; busca promover a compreensão sobre o ensino e sobre ele próprio enquanto profissional. Envolve, segundo Richards (2005), o exame de diferentes dimensões da prática docente como uma base para reflexão. Nesta perspectiva, não há espaço para conhecimento absoluto ou verdades universais e sim, para a construção do conhecimento pelo indivíduo.

Segundo Kumaravadivelu (2003), o professor formado pela perspectiva de treinamento passa a ser um técnico-passivo, aquele que aprende uma bateria de conhecimentos produzidos pela academia e transmite-o aos alunos. Larsen-Freeman (1999) rebate, neste sentido, esta ideia de profissional passivo, pois, segundo ela, é verdade que muitos métodos têm sido impostos aos professores com a expectativa de obter resultados únicos, o que sabemos ser uma falácia. Qualquer método, quando implementado, é moldado pelas crenças, estilo, e nível de experiência do professor, que inclui, também, a má interpretação.

Existem programas de formação ou mesmo escolas de idiomas que elegem como ideal uma abordagem de ensino e cobram dos alunos-professores ou professores em serviço que sigam os modelos apresentados, desconsiderando qualquer outra prática. A própria adoção e cumprimento do livro didático à risca é uma forma de transmitir concepções, crenças e ideologias produzidas por outrem e tomadas como verdadeiras.

Por outro lado, a aprendizagem se dá por meio da construção de conhecimentos, o aprendiz não é uma tabula rasa e traz para os cursos de formação suas crenças, seus pressupostos e conhecimentos por meio dos quais faz a leitura das teorias e práticas, evidentemente que tais leituras dos métodos serão leituras particulares e pessoais.

A concepção de aprendizagem docente como processo cognitivo vê a aprendizagem como uma atividade cognitiva complexa e focalizada na natureza das crenças e do pensamento do professor. Em cursos de formação que consideram tal concepção, o professor em pré ou em serviço é encorajado a explorar suas próprias crenças e processos mentais e a examinar como estas influenciam suas práticas de sala de aula, o que é feito por meio de procedimentos de auto-monitoração, escritura de diários e análise de incidentes críticos.

O professor de LI é, muitas vezes, criticado por sua formação acadêmica que, a princípio, não o prepara para assumir o seu papel na realidade em que vai atuar, pois a teoria estudada na universidade, em muitas situações, parece não estar vinculada à prática, e sabemos que para que o professor possa construir experiências significativas com seus alunos é preciso que sua formação seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem. Widdowson (apud FRAGA 1993, p. 141) afirma a importância da reflexão sobre o papel do professor como pesquisador em sua prática pedagógica a fim de testar metodologias e resolver estes problemas:

É neste sentido que ...

> Ensinar pode ser concebido como uma atividade de pesquisa da qual técnicas experimentais de instrução são planejadas para corresponder com princípios hipotéticos de pedagogia, com condição por ajuste mútuo com a finalidade de trazer validade de princípio dentro de uma linha o mais coerente possível com a sua aplicabilidade (Tradução minha)[1].

A FP tem um papel que vai além da dimensão científica, didática e pedagógica e buscam espaços para a participação, reflexão, necessidades de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, para que desta forma o professor possa conviver com as mudanças que aparecerão.

[1] Teaching can be conceived of as a research activity whereby experimental techniques of instruction are designed to correspond with hypothetical principals, of pedagogy, with provision made for mutual adjustment so as to bring validity of principle into as close an alignment as possible with the utility.

Acredita-se que o professor não pode ser um técnico que apenas transmite conhecimentos acadêmicos ou desenvolve inovações estabelecidas, mas sim um participante ativo e crítico para um verdadeiro processo de mudança.

2.2 Relevância da Pesquisa e Resultados Esperados

Na educação básica, o ensino da LI se destaca como um saber importante para a cidadania, pois neste mundo globalizado em que vivemos, podemos justificar a necessidade de aprendizagem desta língua, como um direito de todo brasileiro, visto que a maioria das informações nos recursos tecnológicos necessita do uso de línguas.

A língua inglesa se destaca mais neste universo tecnológico. Isto faz com que exija-se a FPLI mais eficiente, pois há grande interesse da parte dos alunos para adquirir o conhecimento desta língua, visto que eles usam muito as ferramentas da internet, músicas, jogos, além de terem outras curiosidades, em relação à musica, cinema etc.

Para Silva e Margonari (2004), é possível identificar três tipos de aluno-professor no curso de Letras. O primeiro é aquele que se identifica com o curso, gosta da língua inglesa e quer ensiná-la, e, em alguns casos, já é professor deste idioma. O segundo tipo é aquele que se identifica com o curso, mas não se vê como professor de língua inglesa, preferindo ensinar a língua materna, e o terceiro tipo é aquele que não se interessa pelo ensino de língua inglesa e não se vê como professor de línguas.

Fizemos um rápido panorama sobre a FPLI para nortear este estudo que vai investigar crenças e experiências de aprendizagem dos professores para que possamos traçar um perfil dos professores de língua inglesa no município de Arapiraca-AL.

Acreditamos que a importância do estudo aprofundado das crenças que permeiam a atuação do professor de língua inglesa de Arapiraca-AL seja um campo que requer atenção especial, haja vista, que são elas que, muitas vezes, impedem avanços significativos nos trabalhos de formação e aperfeiçoamento de professores.

O interesse pelo tema que versa sobre questões de crenças sobre o ensino/aprendizagem de línguas surgiu a partir da década de 80, no exterior, e nos anos 90, no Brasil, e atualmente ganha grande destaque em pesquisas recentes. As

crenças sobre a aprendizagem de línguas têm despertado um interesse crescente entre os pesquisadores da Linguística Aplicada. Cada vez mais as pesquisas na área de educação sugerem que os professores possuem crenças implícitas que norteiam suas ações na sala de aula (MUNBY, 1982; VERLOOP, 1989; JOHNSON, 1994). Estas pesquisas mostram a importância de se estudar as crenças, pois elas são preponderantes no processo de ensino/aprendizagem de uma língua, uma vez que determinam o que os professores dizem ou fazem em sala de aula no tocante ao ensino de línguas.

Nos estudos sobre FP a relação crenças x práticas pedagógicas vem assumindo um grande destaque, visto que o formando pensa sobre o ensino, a forma de aprender vai refletir na sua prática futura. De acordo com Sadalla (1998, p.32):

> As crenças representam uma matriz de pressupostos que dão sentido ao mundo, não sendo, apenas, um mero reflexo da realidade, mas sim vão sendo construídas na experiência, no percurso da interação com os demais integrantes desta realidade.

A autora nos faz refletir sobre um elemento importante, quando faz referência às experiências, pois não é apenas o que acreditamos que constrói nossa realidade, mas também nossas experiências. Assim, para a autora, há uma interação entre crença e experiência. Silva (2005, p. 78) também faz referência à questão da experiência quando afirma:

> As crenças seriam um acervo vivo de verdades individuais ou coletivas, na maioria das vezes implícitas (re) construídas ativamente nas experiências que guiam a ação do indivíduo e podem influenciar a crença de outros que estejam ou não inseridos na sala de aula.

Barcelos (2006) entende crenças como uma forma de pensamento. Ela avalia as crenças como construções da realidade, formas de perceber o mundo e seus fenômenos. Barcelos acredita, como Sadalla (1998), que as crenças são construídas em nossas experiências.

Assim como Silva (2005), para Barcelos (2006) as crenças são construídas socialmente, mas também individualmente, podendo ser dinâmicas e contextuais, pois podem ser modificadas dependendo do período de tempo ou de uma situação.

Também, essas estudiosas consideram crenças paradoxais, pois elas exercem grande influência no processo de ensino/aprendizagem, podendo até serem obstáculos, impedindo a aprendizagem.

Garbuio (2006) também concorda com as autoras citadas acima, quando diz que as crenças dos professores podem estar baseadas nos treinamentos que tiveram, nas suas experiências de ensino ou ainda enquanto aprendizes de uma língua.

Para Horwitz (1987) e Wenden (1986, 1999) crenças estão relacionadas a experiências vividas ou observações feitas por outros. Wenden (1986) afirma que a crença está relacionada ao processo de conhecimento metacognitivo, pois está relacionada ao conhecimento interno do indivíduo e também seu próprio processo de aprendizagem.

Barcelos (2001) define crenças como “ideias” e “opiniões” que os alunos e professores desenvolvem no processo de ensino/aprendizagem de línguas. Opiniões estas que são mutáveis, pois os professores possuem conhecimentos, crenças e competências distintas quando se refere ao ensino/aprendizagem. Há uma grande preocupação, hoje, em discutir estas crenças nos cursos de Letras, pois isto acarretará em mudanças na ação pedagógica do professor.

Na Linguística Aplicada, Widdowson (1990) relatando um estudo sobre o papel do professor e do aluno no processo de ensino/aprendizagem, apresenta-o como “[...] uma parte que as pessoas desempenham na vida social”. Observando este conceito apresentado pelo autor, podemos inferir que o papel é a função exercida por alguém.

Lindgreen (1976), na Psicologia educacional, quando se refere a papéis do professor em sala de aula, afirma que eles são “porções sequenciais de comportamento padronizado, que transformamos em rotina familiar”. De acordo com este autor, quando o professor desempenha este papel, ele faz a relação entre suas expectativas e as expectativas das pessoas com as quais ele está interagindo no momento.

Para Kudiess (2005, p. 43) “a forma de pensar do professor irá refletir nas suas atitudes e decisões na prática de ensino.” As atitudes do professor em sala de aula são resultado de suas crenças e terminam se transformando em um tipo de ‘cultura’ utilizado pelo professor na transmissão do conhecimento.

Segundo Alvarez (2007) há um consenso sobre crenças entre os estudiosos, podemos destacar Horwitz (198); Pajares (1992); Johnson (1994, 1999) que afirmam que as crenças têm papel preponderante quando elaboramos nossas percepções e comportamentos. Assim, a autora diz que é relevante a noção de crenças quando se interpreta a ação do professor, pois a sua ação está intrinsecamente relacionada às suas crenças.

2.3 OBJETIVOS

2.3.1 Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa é:

Verificar o perfil, as crenças, as opiniões e as experiências de aprendizagem dos professores das escolas públicas de Arapiraca-AL.

2.3.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos são:

- Identificar as crenças dos professores sobre o ensino de LI;
- Observar de que forma as experiências influenciam na sua prática pedagógica;
- Analisar se a motivação é significativa para o ensino de línguas;
- Observar a formação dos professores, tomando como referência a sua graduação em Letras;
- Verificar como o docente investe em sua formação continuada.

2.4 Pergunta de Pesquisa

Este estudo faz um levantamento do perfil do professor de língua inglesa das escolas públicas do município de Arapiraca-AL, observando faixa etária, sexo, experiências de aprendizagem, formação inicial e continuada, aspectos pedagógicos, crenças e opiniões sobre abordagens de ensino. Esta pesquisa traz como elemento norteador a seguinte pergunta: **Que perfil, crenças e opiniões os professores de língua inglesa apresentam para buscar compreender a situação**

atual do ensino de língua inglesa nas escolas de educação básica de Arapiraca-AL?

Piconez (2001) aponta que há uma grande preocupação com a formação inicial dos professores de língua inglesa, isto pode ser comprovado pelo número crescente de pesquisadores da área de educação envolvidos em estudos sobre a formação destes professores.

De acordo com Barcelos (2004), os estudos sobre a formação de professores de línguas fazem dois tipos de questionamentos que envolvem aspectos da FP, no que se refere ao conhecimento adquirido durante o curso de Letras, e seus saberes/competências para ensinar a língua.

O professor de LI deve saber lidar com as múltiplas diferenças, superar modelos clássicos, mudar o foco da atenção, do conteúdo para seus alunos, com o objetivo de organizar e conduzir situações que favoreçam a aprendizagem. Dentro do processo educativo, o professor deve assumir seu papel de sujeito ativo no processo de ensino/aprendizagem.

2.5 Metodologia da Pesquisa

2.5.1 Abordagem de Pesquisa

Esta pesquisa é um levantamento quantitativo, escolhida assim por seu potencial de contribuição significativa na compreensão dos fenômenos que buscam expor as concepções representativas enquanto fatos sociais e educacionais. A pesquisa acontece em um cenário natural, pois é realizada nas escolas em que os entrevistados trabalham, analisando o contexto no qual eles estão inseridos, para podermos traçar o seu perfil.

Optamos por um estudo de caso, a luz de instrumentos estatísticos, para apresentar um panorama dos profissionais que atuam na área de língua inglesa nas escolas públicas de Arapiraca-AL.

2.5.2 Sujeitos Envolvidos

Esta investigação foi feita com 40 (quarenta) professores de língua inglesa das escolas públicas de Arapiraca-AL, com a faixa etária entre 18 (dezoito) e 50

(cinquenta) anos, sendo 26 (vinte e seis) do sexo feminino e 14 (quatorze) do sexo masculino, objetivando traçar um perfil destes educadores sobre as crenças e experiências de aprendizagem.

2.5.3 Coleta de Dados

2.5.3.1 Planejamento para a Coleta de Dados

No planejamento para a coleta de dados foram realizadas reuniões com os diretores, coordenadores e professores de língua inglesa nas escolas públicas (educação básica) para o conhecimento acerca desta pesquisa (objetivos, metodologia e importância para realização da mesma). O questionário (Apêndice A) foi apresentado aos professores e discutido os seguintes instrumentos:

a) Dados Pessoais, onde obtêm-se informações sobre faixa etária, sexo, rede de ensino, escolarização básica, formação acadêmica, pós-graduação, instituições formadoras;
b) Aspectos da formação inicial e formação continuada, onde os pesquisados irão versar sobre a contribuição do Curso de Letras para sua formação acadêmica, suas participações em congressos, seminários.
c) Aspectos da prática pedagógica, onde se pretende investigar sobre o uso de material didático e a estrutura oferecida pela escola;
d) Aspectos curriculares sobre o ensino de língua inglesa, onde iremos falar sobre documentos oficiais norteadores do ensino de língua estrangeira nas escolas;
e) Inventário de crenças a respeito do ensino de língua estrangeira que permitem ao pesquisador levantar informações que os participantes expressam acerca de si mesmos, tais como crenças e motivações sobre o ensino/aprendizagem.

Posteriormente à entrega dos questionários, foram marcadas reuniões para a sua devolução.

2.5.3.2 Instrumentos de Pesquisa

Neste estudo foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa:

a) Questionários que permitiram ao pesquisador levantar informações que os participantes expressaram acerca de si mesmos, tais como dados pessoais, formação acadêmica, aspectos de formação inicial e continuada, das práticas pedagógicas e curriculares.
b) Um inventário de crenças sobre o ensino de língua inglesa, um questionário fechado que apresentou um conjunto de afirmações pré-determinadas, baseado no material criado por Elaine Horwitz em 1985, chamado *Beliefs about Language Learning Inventory* (BALLI)[2]. As respostas dos questionários sobre o inventário de crenças seguiram uma escala variando de 1 a 5, onde a representação numérica segue essa ordem: 1. Concordo plenamente; 2. Concordo; 3. Não sei opinar; 4. Discordo e 5. Discordo completamente. Os sujeitos participantes deviam ler cada questão e indicar a resposta na escala (1 a 5). Não houve alternativa certa ou errada, pois o objetivo do questionário não foi classificar as respostas obtidas, mas sim discutir os impactos que essas podiam ter no processo de ensino/aprendizagem.

2.5.3.3 Limitações da Pesquisa

As dificuldades encontradas na pesquisa foram a participação não totalitária dos professores na devolução do questionário e as constantes reuniões para a devolução dos mesmos, pois em alguns casos, tivemos que ir mais de uma vez para o recebimento dos questionários, visto que os professores não estavam nas escolas.

2.5.4 Análise de Dados

As análises dos dados foram feitas à medida que terminamos cada etapa, observando as respostas obtidas. Esta análise seguiu um processo de categorização. Borges (2007) diz que a categorização tem como objetivo fornecer uma representação ordenada dos dados, para que possamos ter um conhecimento mais profundo dos índices ou indicadores e consequentemente inferir com maior propriedade nossas conclusões.

[2] Inventário de crenças sobre aprendizagem de línguas.

3 A DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA BÁSICA BRASILEIRA

3.1 A Contribuição da Língua Estrangeira Para a formação do individuo

O conhecimento de uma língua estrangeira (LE) a cada dia se torna um direito para uma plena cidadania, pois os indivíduos precisam estar inseridos no mundo globalizado, não apenas alunos em fase escolar, mas a população em geral. Assim, o acesso ao conhecimento é uma das maiores exigências para termos cidadãos integrados à sociedade.

O inglês ocupa o *status* de língua global, pois segundo Rajagopalan (2005, p.149)

> Estima-se que perto de 1,5 bilhão de pessoas no mundo – isto é ¼ da população mundial – já possui algum conhecimento da língua inglesa e/ou se encontra em situação de lidar com ela no seu dia-a-dia. Acrescente-se a isso o fato ainda mais impressionante de que algo em torno de 80 a 90% da divulgação do conhecimento científico ocorre em inglês. Ou seja, quem se recusa a adquirir um conhecimento mínimo da língua inglesa corre o perigo de perder o bonde da história.

O ensino de LI oportuniza o indivíduo a interação nas várias áreas do saber, como a acadêmica, científica, tecnológica e humana, além de possibilitar o contato com outras culturas.

Nicholls (2001) afirma que o indivíduo ao conhecer apenas sua língua materna, priva-se do acesso as informações disponíveis em outras línguas, deixando de participar do mundo moderno. Desta forma, ele deixa de obter informações que poderiam contribuir para seu crescimento pessoal, cultural, científico e profissional. Assim, corroborando com a autora, podemos afirmar que a proficiência na língua inglesa é, indubitavelmente, uma qualificação básica do indivíduo, no que se refere tanto a sua vida acadêmica quanto profissional.

3.2 O Status da LEs nas Leis e Reformas do Ensino

O Ensino de LI nas escolas regulares foi perdendo espaço nas matrizes curriculares durante a nossa história. A carga horária, por exemplo, foi diminuindo gradativamente com o passar dos anos. Ao discorrer sobre este fato Leffa (2001)

corrobora com esta ideia afirmando que a redução de carga horária de língua inglesa começou no Império e continuou pela história. E, atualmente, temos uma carga horária de 02 (duas) aulas semanais no ensino fundamental e médio, e no curso normal 01 (uma) aula semanal.

Fazendo uma retrospectiva das reformas de ensino durante a história, podemos começar com a Lei Rivadávia Correa de 1911, que se preocupava com o caráter formador do cidadão, pregando a liberdade de ensino. Tal lei foi considerada desastrosa, pois a não obrigatoriedade de frequência tirou o caráter oficial do ensino, pois os alunos tinham certeza da aprovação.

Em 1915, surgiu a Reforma de Carlos Maximiliano, que veio para dar suporte à lei anterior avançando no que ela não conseguiu.

Com a Reforma Francisco de Campos em 1931, o ensino volta a ter credibilidade, pois com ela, a frequência volta a ser obrigatória, o currículo passa a ser seriado, surgem os dois ciclos para o ensino, com o fundamental, em cinco anos e o complementar em dois. Alencar (2010) salienta que esta reforma equiparou as escolas secundárias ao Colégio Dom Pedro II. No período desta reforma surge o Método Direto, usado no ensino das línguas modernas ensinadas neste período, o inglês, francês e alemão, que se destacavam em relação ao latim.

Em 1942, surge a Reforma Capanema, elaborada por um educador mineiro, que, segundo Egito (2008), foi considerada a reforma que mais deu importância ao ensino de língua estrangeira, porém não avançou muito devido ao tradicionalismo que envolvia o ensino na época. Neste avanço foi dada ênfase as línguas inglesa e francesa, pois de acordo com Capanema estas línguas influenciavam a cultura universal. A LI era ofertada em 03 (três) dos 04 (quatro) anos do ginásio e também em 02 (dois) dos 03 (três) anos do colegial. Esta reforma, também foi importante por ter criado os cursos técnico-profissionalizantes para atender as necessidades da produção.

No Governo de João Goulart, em 1961, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei 4.024/61, publicada em 20 de dezembro, a qual concede autonomia aos Estados, mas a União fornece as linhas gerais a serem seguidas. Estabelece um curso primário de 04 (quatro) anos e um médio de 07 (sete) anos, dividido em 04 (quatro) anos ginasiais e 03 (três) colegiais. Esta lei retira a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira nos currículos, deixando que os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) decidam sobre a importância da oferta destas disciplinas

quando a escola possuísse estrutura para ministrá-las de forma eficaz. O Conselho Federal de Educação (CFE) é criado neste ano, com 24 membros nomeados pelo Presidente da República, o mandato é de 06 (seis) anos e os escolhidos deveriam ser pessoas com grande experiência em educação.

A LDB de 1971 – Lei 5692, de 11 de agosto – não traz melhor condição para a língua estrangeira, pois apenas a recomenda quando tiver condições. Há uma redução de 12 (doze) para 11 (onze) anos de ensino, ficando o primeiro grau com 08 (oito) anos e o segundo grau com 03 (três). Neste período houve um crescimento no desejo de aprender a língua inglesa e vários cursos de idiomas surgiram, reforçando a crença que persiste até hoje, de que não se aprende inglês na escola regular. Pois como sabemos que a LI foi considerada, durante a história, de pouca importância, reforçando a crença que aprender inglês não é interessante, principalmente nas escolas públicas.

Em 1976, com a resolução de nº 58 do CFE, é decretada a obrigatoriedade do ensino de LE no curso colegial. Vale ressaltar que neste período a língua francesa não é tão prestigiada e as escolas preferiam o ensino da língua inglesa.

Em 1996, uma nova LDB foi promulgada, a Lei 9.394/96, que torna obrigatório o ensino de uma LE a partir da 5ª (quinta) série do ensino fundamental. O art. 26, § 5º diz que

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

E no ensino médio, o art. 36, inciso III, diz que

> será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição (p.14)

Em 1998, para complementar a LDB, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCNs – lançados pelo Ministério da Educação (MEC). Estes manuais estabelecem as diretrizes para a língua inglesa para o 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Inicialmente, eles foram bastante discutidos nas escolas, pois dão suporte aos projetos pedagógicos das escolas. Porém, houve muitos problemas

para a compreensão do material visto que tem todos possuíam conhecimentos teóricos para a discussão. Assim, por falta de familiaridade com a proposta muitos professores fazem uma má interpretação, possibilitando algumas distorções. É necessário que os docentes busquem mais informações sobre os parâmetros.

Em 2000, o MEC lança os Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio (PCNEM), com a finalidade de esclarecer cada vez mais as diretrizes curriculares das línguas estrangeiras modernas. A nova lei tenta devolver o prestígio do ensino de LE no Brasil, pois com ela os professores passaram a ler mais sobre os objetivos de ensinar a língua e se sentirem parte integrante no processo de discussão sobre o ensino.

3.3 A Importância da Língua Inglesa no Contexto Mundial

O papel que a LI ocupa no cenário mundial é de grande destaque, visto que, é através dela que é difundida em grande parte o conhecimento científico, empresarial e da internet. O maior número de informações que circula na internet é divulgado em língua inglesa, que se destaca como veiculo de cultura entre os povos, o que a torna uma língua franca no mundo globalizado, uma das ferramentas mais importantes na aquisição de dados para a nossa vida acadêmica e profissional, assim, ela se torna um “veiculo” para que aconteça o intercâmbio cultural.

Segundo Schütz (2009), estima-se que 85% (oitenta e cinco) das publicações científicas do mundo, 75% (setenta e cinco) de toda comunicação internacional escrita, 80% (oitenta) das informações contidas nos computadores pessoais e profissionais das pessoas no mundo e 90% (noventa) dos conteúdos da internet são em língua inglesa. Há estimativas de que existem 300 (trezentos) milhões de falantes nativos e que mais de 300 (trezentas) pessoas usam a LI como segunda língua, e ainda mais de 100 (cem) milhões a usam como língua estrangeira.

Aprender um idioma torna-se a cada dia uma necessidade básica para os diversos ramos profissionais e para aqueles que almejam um espaço no mercado de trabalho que a cada dia se torna mais competitivo. Ter o domínio da LI, hoje, significa crescimento, desenvolvimento e, principalmente, melhores possibilidades de acompanhar as mudanças, cada vem mais frequentes que ocorrem neste mundo globalizado.

Quando nos comunicamos em outra língua, estamos nos inserindo em uma parte maior do mundo, pois isto abre portas, facilitando a relação entre os povos, nos conectando a um mundo globalizado, pois o domínio da linguagem mundial é uma forma de abrirmos portas para o nosso crescimento e desenvolvimento profissional.

Assim, podemos afirmar que a LI é imprescindível nos dias atuais, pois a globalização a torna fundamental. No mercado de trabalho, a LI é importante para conquistar uma posição melhor neste mercado cada vez mais competitivo.

3.4 Aspectos Históricos da Língua Inglesa

A LI é uma língua indo-européia que pertence ao ramo ocidental da família germânica, originando-se no sul da Grã-Bretanha durante a Idade Média. Devido à influência militar, científica, econômica, cultural e política do Império Britânico no período do século XVIII a XX, e dos Estados Unidos no século XX, a língua inglesa assumiu o papel de língua franca em grande parte do mundo.

A história da Inglaterra tem seu início com os Celtas, que saíram do Centro-Sul da Europa, onde há indícios que eram povos que habitavam a Europa na Idade do Bronze (A.C). Schütz (2008) diz que depois de várias migrações, muitos dialetos das línguas indo-européias, tornaram-se grupos de língua distintos. O povo celta habitou regiões hoje conhecidas como Espanha, França, Itália, Mar Negro, Balcãs, Alemanha, Inglaterra e Ásia Menor. Outros grupos celtas invadiram e colonizaram a Irlanda e Bretanha, durante um longo período, assim, surgindo o celta falado na Irlanda e Espanha. Schütz (op.cit) afirma, ainda, que o Celta chegou a ser o principal grupo de línguas na Europa, antes de ser assimilado pelo Império Romano. Rocha (2007) afirma que a invasão romana em 55 e 54 A.C, sob o comando de Júlio Cesar, influenciou em novas mudanças da língua, economia, política, e social dos Celtas.

Em 44 D.C., houve a terceira invasão, quando o Imperador Claudius conquista a principal ilha britânica para o Império Romano, e assim, o latim começa a exercer influência na cultura celta-bretã. Em 410 D.C., o Império Romano enfrenta dificuldades e os romanos deixaram a Bretanha. Antes da saída dos romanos deste território, o contato entre os dois povos fez com que acontecesse a incorporação de

vocábulos latinos às suas línguas e os Celtas ficassem a mercê dos Scots e Picts[3], seus inimigos. Em 449 D.C., chegaram os primeiros anglo-saxões com a necessidade de ajuda os Celtas recorreram às tribos germânicas (Jutes[4], Angles[5], Saxons[6] e Frisians[7]), Estes, de forma oportunista, tinham interesse em expansão e massacraram a população local. Ocuparam os vales, as terras mais férteis, enquanto os Bretões ficavam em lugares pantanosos ou mais elevados. Com isto houve novas influências nos hábitos, costumes, tradições e principalmente no aspecto linguístico. São os dialetos germânicos falados pelos anglos e pelos saxões que vão dar origem ao inglês.

Devido à violência, massacres e descaso dos invasores pela cultura local, houve uma grande resistência em aceitar elementos celtas na língua inglesa. Assim, percebemos apenas pequenos traços da língua celta antiga no inglês. Em 597 D.C., a igreja envia missionários liderados por Santo Agostinho para converter os anglo-saxões ao cristianismo. Este processo acontece de forma pacífica e gradualmente. E assim, temos o surgimento do inglês moderno, com a influência do latim sobre a língua germânica dos anglo-saxões. A introdução de novos vocábulos, e adaptação dos já existentes, para atingir novas áreas de significado caracterizou esta influência latina, como também as necessidades de reprodução de textos bíblicos deram início a literatura inglesa. O surgimento do cristianismo representou a rejeição da cultura celta e a relação desta com bruxarias.

No final do século VIII, os Vikings, de origem escandinava, atacaram a Inglaterra, eles usavam de violência nos seus ataques e destruíram muitas regiões da Europa. Eles vinham, predominantemente, da região que pertence à Dinamarca atualmente. Inicialmente, foram ataques pequenos, mas atingindo os pontos fracos, como as ricas abadias e, depois, partiram para uma rápida ocupação.

---

[3] Eram antigos habitantes do norte e nordeste do que é atualmente a Escócia. Eles eram excelentes guerreiro e os romanos os chamavam de "*Picti*" (os Pintados) pois na maioria das batalhas eles iam nus para exibirem seus corpos tatuados.

[4] Os Jutos, de origem germânica, ocuparam a região que hoje é a Dinamarca. Eles foram um dos três povos mais poderosos da época.

[5] Os anglos foram um dos maiores grupos a fixar-se na Bretanha no período pós romano, fundando diversos reinos da Inglaterra Anglo-saxônica e instalando-se na Ânglia Oriental, Mércia e na Nortúmbria no século V d.c e seu nome é raiz do nome "Inglaterra".

[6] Povo germânico que vivia no território que é hoje o noroeste da Alemanha e o leste da Holanda. No século I, os Saxões tiveram uma influência importantíssima na unificação das regiões da Inglaterra.

[7] Grupo étnico germânico. Tratava-se, ao que tudo indica, de um povo de marinheiros - o mar do Norte, da Bretanha até o leste da Dinamarca, chamava-se, à época, "mar Frísio" (em latim, *mare frisia*). Pequenos grupos de frísios povoaram as terras ao redor do mar e traços da colonização frísia são encontrados na Inglaterra, na Escócia, na Dinamarca, na Alemanha, na Bélgica, na França e nos Países Baixos.

A LI teve três etapas que foram fundamentais para a sua evolução, a saber:

Inglês Antigo (Old English) que compreende o período dos anos de 449 a 1100. É uma variante do germânico ocidental, língua que os invasores levaram à ilha. O inglês falado neste período não era uma única língua, mas sim uma variedade de diferentes dialetos que eram línguas funcionais para descrever fatos concretos e atender as necessidades de comunicação diária. É uma língua quase irreconhecível, tanto no que se refere à pronúncia, quanto ao vocabulário e gramática. Segundo Schütz (2008), as correlações entre pronúncia e ortografia eram mais próximas que o inglês moderno. Com relação à gramática, temos diferenças significativas, por exemplo, os substantivos declinam e possuem três gêneros, masculino, feminino e neutro.

O saxão ocidental era a língua mais difundida no século IX. Através do processo de evangelização de Santo Agostinho, a influência do latim se fez presente ate o século XI. A Batalha de Hastings em 1066 teve grande importância histórica para a Inglaterra. Os franco-normandos invadiram a Inglaterra, e a partir da conquista, o dialeto francês passou a ser utilizado, e se tornou a língua da lei, da educação, da igreja, do governo civil e da organização militar. Assim, durante os 300 (trezentos) anos que se seguiram, e principalmente, nos 150 iniciais, a língua francesa foi usada pela aristocracia na Inglaterra. Assim, para alcançar simpatia e favores da classe dominante, os anglo-saxões falavam francês.

O Inglês Médio (Middle English), que acontece entre 1100 e 1500, tem como elemento mais importante a forte influência francesa na língua inglesa. O Inglês perdeu muito de suas flexões nominais e verbais, e tivemos a incorporação de vocábulos franceses ao léxico. Durante os séculos, com as disputas entre os normandos das ilhas britânicas, começou a surgir um sentimento nacionalista. A partir de meados do século XIII, o inglês substitui o francês e o latim como língua oficial para documentos escritos, proclamações reais, mas a rivalidade permanece na língua falada. O grande prestígio da cultura francesa nos séculos XIII e XIV favorecia a utilização do francês onde o latim não era empregado. Por vários séculos ter fluência em francês era forma de *status*. Durante o século XIII, o sentimento nacionalista inglês ressurge e tentou-se usar o inglês para propósitos oficiais. No século XV, o inglês recuperou seu prestígio graças à evolução da vida urbana e o surgimento de universidades, influenciado tanto pelo sentimento nacionalista como pelo advento da imprensa em 1475 - que divulgava o mesmo padrão linguístico - e

da literatura, principalmente de Geoffrey Chaucer, conhecido como "O Pai da Literatura Inglesa".

O Inglês Moderno (Modern English) surge a partir de 1500. Neste período tivemos uma padronização e unificação da língua, pois o advento da imprensa e a criação de um sistema postal, em 1516, favoreceram a disseminação do dialeto de Londres, já considerado o centro político, social e econômico da Inglaterra. Na primeira fase desse período, tivemos uma revolução no tocante a fonologia. Pois, neste período, diferente do Inglês Médio, que se caracterizava por uma diversidade de dialetos, no Inglês Moderno, a unificação da língua não significa uma pronúncia uniforme, pois as variações sociolinguísticas estavam presentes.

O período de transição do inglês médio para o moderno teve como marca principal uma rigorosa evolução fonética na pronúncia das vogais, no período dos séculos XV e XVI. Com relação à morfologia e a sintaxe, temos como característica principal a flexibilização das funções gramaticais. Desta forma pronomes, adjetivos e advérbios podem assumir a função de adjetivo. O alfabeto composto de 05 (vogais) e 21 (vinte e uma) consoantes possui um sistema fonético com 12 (doze) sons vocálicos e 24 (vinte e quatro) consonantais.

A disponibilidade de materiais impressos também contribuiu para a educação, pois este fator favoreceu a classe média, no que se refere ao alfabetismo. Os primeiros dicionários padronizaram a ortografia, os primeiros trabalhos que descreviam as estruturas gramaticais influenciaram o uso da língua. Em 1928, *The Oxford English Dictionary* é publicado. Com o desenvolvimento da literatura, o colonialismo britânico do século XIX conseguia levar a língua inglesa para as áreas mais remotas do mundo, favorecendo o contato com diferentes culturas e, com isto, trazia enriquecimento ao vocabulário da língua inglesa. Schütz (2008) compara a língua inglesa atualmente a uma colcha de retalhos, pois possui a origens mais diversas. O maior desenvolvimento e difusão aconteceram no século XIX, não sendo mais interrompido deste então. Não podemos esquecer a grande contribuição de William Shakespeare para o enriquecimento da língua inglesa, no início deste período. O vocabulário criativo é a característica principal do seu legado, desde a utilização de vocábulos existentes, como a criação de novos.

Depois de mais de 1500 anos, a língua inglesa passou por várias transformações, durante os três períodos de sua historia, que contribuíram para a língua falada hoje. Podemos ressaltar os aspectos fonológicos, sintáticos e

semânticos, e sua relevância nos campos cultural, social, político e econômico. Rocha (2007) reforça que a língua é um instrumento com o qual o indivíduo alcança seu maior objetivo, a dominação, que pode ocorrer pela sedução, intimidação ou imposição. Reforça, ainda, que esta última tem mais predominância em relação às demais, visto que o invasor impõe sua linguagem e cultura.

3.4.1 A disciplina língua inglesa – aspectos históricos

Leffa (1999) diz que o ensino de LE teve início no Brasil com a chegada dos jesuítas, durante o período do primeiro governo-geral de Tomé de Souza, e, naquela época, a língua portuguesa era ensinada aos nativos com uma segunda língua, onde eram utilizados textos sagrados para converter a população local ao cristianismo. Neste período, podemos destacar o pionerismo de Manuel da Nóbrega, pois foi quem instituiu a instrução e a catequese dos índios. Teixeira (2008) enfatiza que o crescimento da colônia, foi necessário aprimoramento no sistema de educação. Egito (2008) salienta que neste momento foi necessária a presença de pessoas que não eram ligadas a igreja para o ensino, mas elas teriam que ter um perfil que se adequasse aos princípios da Igreja. Mudanças significativas aconteceram no sistema educacional tanto em Portugal quanto no Brasil, pois com a reforma pombalina a educação passa a pertencer ao Estado e não exclusivamente a Igreja. Em 1750, com a expulsão da Companhia de Jesus tanto de Portugal quanto do Brasil, o português passou a ser língua oficial, priorizando o ensino de gramática. Após a expulsão dos jesuítas, o ensino laico teve início no Brasil. Os sistemas de aulas régias foram instituídos, o que fragmentava o ensino, visto que as aulas eram isoladas.

A vinda da Família Real ao Brasil, em 1808, trouxe mudanças significativas para a sociedade brasileira. O marco inicial foi no dia 22 de junho de 1809 quando o Príncipe Regente decretou oficial no Brasil o ensino das chamadas línguas vivas, o inglês e o francês. Estas línguas foram escolhidas estrategicamente por simbolizarem *status* e comércio devido às relações de Portugal com a Inglaterra e França. O inglês era importante para o conhecimento e comércio, e mais ainda para o ingresso no ensino superior da Europa.

Entre 1809 a 1837, estes saberes eram lecionados, na grande maioria, por estrangeiros que por aqui residiam e quase sempre as aulas eram ministradas de forma isolada. O primeiro professor de inglês foi o padre irlandês Jean Joyce.

Com a falta de professores, em 1823 foi implantado o Método Lancaster, que se baseava no aproveitamento dos melhores alunos como auxiliares do professor, exercendo a função de monitores no ensino de classes com grande número de alunos. O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e distribuição dos alunos sentados em bancos em um salão amplo. O mestre observava os monitores e avaliava o comportamento e aproveitamento dos alunos.

Em 7 de novembro de 1831, o inglês começou a ser exigido nos exames de Direito, devido a sua utilização nas relações internacionais. Neste período, tivemos alterações no ensino superior no Brasil, e assim o ensino secundário passou a preparar os alunos para o superior.

Como o ensino apresentava problemas e numa tentativa de organizar e estruturar o ensino no Brasil, D. Pedro I e autoridades, inauguram o Colégio D. Pedro II em 1837, baseado em moldes dos liceus franceses, criado por Napoleão em 1808, que serviria de modelo às outras instituições de ensino da época.

A partir deste momento, com o ensino mais estruturado e continuado, as disciplinas também são inseridas nos programas de ensino, e o ensino de língua inglesa é formalizado em 19 de novembro de 1838.

Em 1850, a época da produção do café, houve um estreitamento na relação do Brasil com os Estados Unidos, com a chegada de engenheiros e técnicos da Inglaterra e dos Estados Unidos, assim deu-se maior prestígio ao ensino de LI no Brasil.

A partir de 1860, começaram a ocorrer mudanças no ensino no Brasil, pois se começava a ver os Estados Unidos como modelo, e a nesta época os pastores protestantes americanos começaram a vir para o Brasil e implantar suas escolas, trazendo as inovações que aconteciam lá.

Com a Promulgação da Constituição em 1891, a União começou a influenciar o ensino superior no país. Durante a Primeira República, houve a preocupação com o surgimento de novas escolas e os métodos de ensino utilizados. Neste período, houve uma redução de carga horária do ensino de línguas, pois anteriormente nos cursos clássico e científico ministravam-se aulas de grego, italiano, inglês e alemão, e com esta mudança as duas primeiras passaram a ser

facultativas e as duas últimas se tornaram optativas, ou seja, só se podia cursar uma delas. E assim, até a reforma de 1931 a carga horária semanal de línguas foi diminuindo. Este fato acentua a falta de prestígio no ensino de línguas.

Egito (2008) reforça que neste período não havia obrigatoriedade de frequência, os alunos sabiam que o que interessava era passar nos exames, então se sentiam livres para ir ou não as aulas, já que na era exigido este critério para aprovação.

O Barão de Rio Branco assume o Ministério das Relações Exteriores, no período de 1902 a 1912, segundo Teixeira (2008), e este fato contribuiu para intensificar as relações do Brasil com os Estados Unidos. A Embaixada Brasileira em Washington surgiu nesta época, facilitando o relacionamento destas nações, e como os Estados Unidos estavam em expansão, era mais vantajoso tê-los como aliados do que a Inglaterra. Esta amizade foi cultivada pelos sucessores do Barão do Rio Branco, com isto fazendo com que tivéssemos influência americana cultural, política e econômica.

A LI atingiu maior influência na nossa cultura com a vinda do cinema falado em 1920, e a modernização da educação se tornou mais necessária para atender ou tentar se aproximar do que era divulgado pela literatura norte-americana.

É importante destacar, que neste período, tínhamos a abordagem tradicional como método de ensino de línguas, onde a língua era ensinada na língua materna do aprendiz, e o foco era tradução e leitura de textos literários. Os alunos recebiam e elaboravam listas exaustivas de vocabulários, aplicavam-se regras de gramática para formar sentenças, assim não havia preocupação com oralidade e/ou pronúncia. Nicholls (2001) salienta que no final no curso o aluno estava preparado para falar sobre a língua, mas não possuía oralidade, não sabia se comunicar na língua estrangeira que estudou. O professor representava a autoridade, pois era quem detinha o saber, ao aluno era atribuída pouca iniciativa, e não havia interação neste processo.

Após a comprovação da ineficácia do método, em 1929, foi recomendado atenção à habilidade de leitura, para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz. Nicholls (2001) ressalta que as simplificações de obras clássicas era o objeto de estudo deste método. Pela primeira vez, os objetivos e interesses dos alunos eram vistos de forma importante e a gramática tinha relação com os textos estudados. Assim, o foco era o vocabulário, pois ele era o ponto mais importante

nesta abordagem de leitura. O ensino de vocabulário como principal objetivo de aprendizagem de língua estrangeira durou até aproximadamente a década de 1940.

A necessidade do contato direto com a LE, fez surgir o método direto, em 1931, já usado na França, 30 (trinta) anos antes. Foi primeiro aplicado no Colégio Dom Pedro II, como parte de uma reforma conduzida pelo professor Carneiro Leão. As mudanças aconteceram tanto no campo metodológico quanto administrativo, com seleção de professores, turmas menores e renovação de material didático. Este método pregava que a língua materna deveria ser excluída das salas de aula. Nesses momentos a transmissão de conhecimentos seria somente na língua alvo, e as dúvidas que surgissem seriam esclarecidas através de gestos, gravuras, fotos, menos a utilização de tradução. A finalidade deste método era fazer com que o aluno pensasse diretamente na língua estrangeira. O meio de instrução era o diálogo e exercícios que basicamente consistiam de perguntas e respostas sobre os textos trabalhados. A cultura da língua estudada, pela primeira vez, foi vista como parte integrante neste processo. O aprendiz deveria primeiro ser exposto ao cotidiano da língua para depois vê-la sistematizada.

No período da Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos sentiram a necessidade que seus soldados fossem fluentes em várias línguas. Em 1939, ficou muito clara para os Estados Unidos a falta de pessoas que falassem línguas estrangeiras, como alemão, francês, italiano, chinês e japonês, e outras línguas para desempenharem os papéis de intérpretes e tradutores. Foi solicitada ajuda das Universidades americanas para que fossem elaborados cursos direcionados para os militares. Com este objetivo eles lançaram em 1943, o que eles chamaram na época de método do exército[8], que hoje conhecemos como Abordagem Áudio-oral. Os alunos militares tinham uma carga horária grande, de dez horas diárias nos 06 (seis) dias da semana, mais 15 (quinze) horas de contato com nativos para a prática oral, alem de entre 20 (vinte) ou 30 (trinta) horas de estudos individuais, durante seis semanas. O enfoque era a oralidade, as habilidades eram desenvolvidas seguindo a ordem de ouvir, falar, ler e escrever, seguindo o processo de aprendizagem da língua materna. Após o domínio da oralidade, a escrita seria introduzida. Nicholls (2001) diz que nesse método “a aprendizagem é comparada à formação de hábitos automáticos, adquiridos através de exercícios intensivos e constantes (pattern drills) visando à repetição, à substituição e à transformação de estruturas da língua”. A

[8] Army Specialized Training Program (ASTP)

grande preocupação era que os alunos não cometessem erros, assim os exercícios estruturais de gramática eram utilizados como forma facilitadora da aprendizagem e o vocabulário visto era direcionado para ajudar estes exercícios. Estas estruturas eram aprendidas de forma exaustiva, para formar hábitos automáticos.

Após a Segunda Guerra Mundial, a língua inglesa ocupa, cada vez mais, uma posição de destaque na comunicação internacional. Com o desprestígio da língua francesa nesta época, foram tomadas algumas medidas para que esta língua continuasse a ser difundida. Assim nos anos 50 começam as formulações iniciais para a abordagem áudio-visual, usada para ensino de língua francesa e para mantê-la presente, utilizada para a LI. Esta abordagem é considerada um prolongamento da áudio-oral. A gramática continua direcionada a diálogos e aos exercícios mecânicos. A maior influencia nesta abordagem é a presença da dramatização e memorização de diálogos. O aluno continua a desempenhar um papel submisso na aprendizagem, sem autonomia e criatividade. As imagens estimulam a fluência verbal. O método utiliza-se de gravador, laboratórios de línguas para favorecerem sua aplicabilidade. A língua oral continua sendo da maior importância neste processo.

A abordagem comunicativa surge com a ideia de centralizar o ensino da língua na comunicação. Comunicar-se em situações do cotidiano era a meta principal desta abordagem, os exercícios repetitivos foram substituídos por comunicação real, onde o professor passou a ocupar o papel de facilitador da aprendizagem, incentivando os alunos para a comunicação. As quatro habilidades são apresentadas integradas, visto que todas neste período têm a mesma importância. O aluno assume a responsabilidade pela sua aprendizagem, sentindo-se motivados para a comunicação, pois está ciente da importância e utilidade da aprendizagem. A competência comunicativa ocupava o lugar principal no ensino de línguas. A gramática não é posta de lado nesta abordagem, mas busca-se o meio termo para que o aluno consiga desenvolver um conhecimento gramatical e fluência.

4 AS CRENÇAS DO ENSINAR E DO APRENDER LÍNGUA

4.1 As Crenças no Ensino de Línguas

As pesquisas sobre crenças no ensino de línguas têm crescido nas últimas três décadas e é um dos campos de investigação na área da Linguística Aplicada que tem mostrado um avanço. De acordo com Barcelos (2004, p.12), as crenças sobre o ensino de línguas vêm sendo objeto de estudo de várias investigações, começando no exterior na década de 80 e no Brasil na de 90. Segundo a autora, o número de artigos, dissertações e teses têm aumentado consideravelmente, confirmando a sua importância no âmbito educacional.

A Linguística Aplicada tem dedicado uma especial atenção as crenças, pois não temos um único conceito sobre as crenças. Os estudiosos desta área de conhecimento não atribuem o conhecimento religioso ao conceito e sim o cognitivo, ou seja, teorias implícitas, experiências sociais, interação com o contexto e capacidade de refletir sobre o mundo.

No âmbito da linguagem, a linguística aplicada contribui para estes estudos, pois temos um grande número de termos e definições que cercam o estudo sobre crenças, e isto dificulta a delimitação do objeto de estudo. Barcelos (2006, p.18) define crenças como:

> uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências, resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mais também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Silva (2005) afirma que as crenças com relação ao ensino/aprendizagem de línguas são as ideias e experiências de vida dos indivíduos envolvidos no processo, que podem ser alterados ao longo do tempo, podendo ser amenas, moderadas, ou íntimas, dependendo do grau de formação. Na interação do sujeito com o contexto social e suas ações, historicamente são vistas como social e cultural, podendo ser interativas, emergentes, recíprocas, segundo Barcelos (2003, 2004), Silva (2005), entre outros.

Almeida Filho (1993) utiliza o termo “cultura de aprender” para se referir ao processo de aprendizagem de uma segunda língua. Este termo foi definido como conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes, mitos, pressupostos culturais, e ideias de como aprender línguas. Assim, ele afirma que as

> maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua alvo consideradas como ‘normais’ pelo aluno e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, são transmitidas como tradição, através do tempo de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita (ALMEIDA FILHO, 1993, p 13).

Baseado na afirmação acima, para compreender as crenças no processo de aprendizagem da língua alvo, devemos considerar os contextos nos quais os aprendizes são inseridos.

Coterall (1995) acredita que no processo de aprendizagem as crenças e atitudes dos alunos têm grande influência e contribuem, de forma significativa, para a confiança deles como aprendizes.

Kern (1995) acredita que conhecendo as noções pré-concebidas dos alunos sobre o processo de aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE), pode-se auxiliar na prevenção de conflitos, de expectativas que podem frustrar ou desmotivar no estudo de LE, causando, às vezes, o término dos estudos. É importante destacar a importância do professor no processo, pois estabelecendo uma relação de confiança com o professor, o aprendiz se sentirá mais seguro, valorizado e motivado para a aprendizagem. Sua aprendizagem será constante durante a sua vida, pois serão desenvolvidas habilidades para preencher suas necessidades, facilitando assim, decisões futuras.

Como falamos anteriormente, o professor tem papel fundamental no desenvolvimento da aprendizagem de uma segunda língua, pois ele adquire experiências, visto que suas crenças são formadas a partir dos encontros com outros professores, alunos, a instituição onde trabalha, o livro didático, ou seja, o ambiente em que ele está inserido.

No tocante à aquisição de uma segunda língua, a vida escolar anterior dos aprendizes influencia nesse processo. Muitos estudiosos corroboram com a ideia de que experiências anteriores produzem efeitos nas crenças sobre aprendizagem de uma LE, podemos citar: Almeida Filho (1993, 2002, 2005), Barcelos (2000, 2004,

2006), Coterall (1995), Conceição (2004), Horwitz (1987), Wenden ((1987) e Silva (2005).

Segundo Almeida Filho (1993), um aluno, no caso, um futuro professor, tende, geralmente, de forma inconsciente, a ensinar da maneira que aprendeu. Tende, também, a recusar conscientemente outras ideias, inovações ou material didático com os quais ele não tem conhecimento prévio, pois tem sua opinião formada sobre ensino/aprendizagem. Um professor que leciona em uma escola formal, por exemplo, tem concepções e abordagens de ensino que são conhecidas dos seus alunos, mas a sociedade exige cada dia mais uma postura reflexiva e inovadora dos docentes para com os discentes. Observamos que no momento que o professor apresenta novas metodologias nas sua sala de aula, os alunos demonstram entusiasmo com as inovações, mas depois em virtude de possuírem julgamentos formados a respeito das teorias e práticas na aquisição de uma segunda língua, tendem a recusar o que é novo ou diferente do que estão habituados.

Coterall (1995) afirma que um papel importante no desenvolvimento de crenças é desempenhado pelas experiências anteriores de aprendizagem, determinando seu nível de autoconfiança e como o aluno ver a si mesmo. Assim, observamos a necessidade, cada dia mais evidente, de explorar as crenças dos alunos e ajudá-los na conscientização sobre as crenças que podem prejudicar sua aprendizagem. Outro fator importante na formação de crenças são os conceitos adquiridos sobre ensinar e aprender a língua inglesa, pois a cultura da mídia e pessoas em quem confiamos desempenham um papel importante na formação e confirmação dos julgamentos dos indivíduos.

Algumas crenças mais conhecidas, por exemplo: “só se aprende inglês com nativos”, “só se aprende inglês em cursos de idiomas”, “tem que se dominar a gramática e falar fluentemente”, “para se adquirir fluência na língua inglesa, o indivíduo precisa morar no país onde a língua é falada”, “há pessoas que nasceram com o dom para aprender línguas estrangeiras”, são conceitos comumente encontrados na sociedade. Lembramos que estas e outras crenças vêm sendo passadas de geração a geração, sem ou com poucas alterações. Vale ressaltar a crença sobre o ensino de LI nas escolas públicas e as várias situações as quais os professores e alunos são submetidos (falta de material didático, salas inadequadas, disciplina não valorizada por alunos e até mesmo por professores, salas numerosas) que reforçam a descrença no ensino público.

Os conceitos adquiridos ao longo da vida do indivíduo contribuem para suas iniciativas e decisões no processo de aprendizagem de uma LE, mas ressaltamos, que nem sempre definitivamente. Pode-se recorrer as estratégias de aprendizado e assumir postura autônoma neste processo.

Kudiess (2005) comenta que as atitudes do professor em sala de aula são resultado de suas crenças e terminam se transformando em um tipo de 'cultura' utilizada pelo professor na transmissão do conhecimento. Ou, utilizando suas próprias palavras, "a forma de pensar do professor irá refletir nas suas atitudes e decisões na prática de ensino" (Op. Cit., p. 43). Nessa mesma linha de pensamento, Almeida Filho (1993) expõe sobre os principais fatores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de LE na escola. O primeiro fator apresentado é a abordagem de ensinar do professor que "equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo". Para o autor, essa abordagem ou cultura de ensinar se reflete na prática do professor, como resultado de suas experiências com a língua alvo, principalmente enquanto aluno.

Segundo Alvarez (2007), há um consenso sobre crenças entre os estudiosos, como por exemplo: Horwitz (1998); Pajares (1992); Johnson (1994, 1999) que afirmam que as crenças têm papel preponderante quando elaboramos nossas percepções e comportamentos. Assim, a autora diz que é relevante a noção de crenças quando se interpreta a ação do professor, pois a sua ação será sempre o resultado de suas crenças.

E, finalmente, para concluirmos esse tópico, apresentamos a seguir, um conceito de crença que, em nossa opinião, engloba todos os outros conceitos anteriormente mencionados e que, portanto, representa o mais completo deles. Ou seja:

> A crença constitui uma firme convicção, opinião e/ou ideia que tem o indivíduo com relação a algo. Essa convicção está ligada à intuições que tem como base as experiências vivenciadas, o tipo de personalidade e a influência de terceiros, pois elas são construídas socialmente e repercutem nas suas intenções, ações, comportamento, atitude, motivações e expectativas para atingir determinado objetivo. Elas podem ser modificadas com o tempo, atendendo às necessidades do indivíduo e a redefinição de seus conceitos, se convencido de que tal modificação lhe trará benefícios (ALVAREZ, 2007, p. 200).

Entendemos que as crenças apresentadas pelos dois grupos são basicamente iguais, mesmo, pertencendo a segmentos de ensino diferentes. Buscamos compreender a visão do aluno dentro do contexto em que está inserido e como a crença está presente em sua vida, tentando refletir como ele aprende uma LE. O conhecimento das crenças pode permitir ao professor a compreensão da sua prática e resignificar o seu ensino, conforme Barcelos (2004, p.145), “precisamos aprender a trabalhar com as crenças em sala, já que ter consciência sobre nossas crenças e ser capazes de falar sobre elas é um primeiro passo para professores e alunos reflexivos”. A reflexão e auto-análise no processo de aprendizagem podem impulsionar um aprendizado mais significativo.

4.2 Crenças, Estratégias e Autonomia na Aprendizagem de Línguas

As pesquisas nas quais o aprendiz é o foco no processo de ensino/aprendizagem de línguas demonstram a importância da formação crítica e autônoma do aprendiz. Autores como Barcelos (2003), Coterall (1999), Wenden (1998) relatam que as estratégias que os aprendizes utilizam estão relacionadas com suas crenças, pois são elas que dão suporte para a escolha desta ou daquela estratégia de aprendizagem. As estratégias de aprendizagem de línguas são motivadas por situações posteriores ao processo de aquisição de uma LE, e assim o aprendiz vai aprimorando seu desempenho.

Fatores como sexo, idade, motivação, estágio de aprendizagem têm grande influência no sucesso ou não de aprendizagem, pois estes fatores determinam as escolhas que o aprendiz fará para a sua aprendizagem. Rubin (1987) ressalta a importância de tarefas, dos estágios de aprendizagem, do estilo de aprender e das diferenças culturais na escolha das estratégias de aprendizagem. Oxford (1990) enfatizou mais algumas variáveis como: grau de consciência, expectativas do professor, intenção da aprendizagem e personalidade. Esta última variável também é destacada por Cohen (2004) quando ele afirma que a escolha do estilo favorece a aprendizagem.

Deparamo-nos com várias definições no que se refere a conceituar crenças, mas estes conceitos tendem a nos mostrar as bases psicológica e sócio-histórica inerentes as crenças, pois são observadas as compreensões individuais, que sofrem influências pelo contexto no qual o aprendiz está inserido e sua história de vida.

Freudenberger e Rottawa (2004) afirmam que várias pesquisas no campo da Linguistica Aplicada nos mostram como é importante o papel das crenças no processo de ensino/aprendizagem de LE. E que estas pesquisas retratam a influência das crenças e as consequências da diferença entre as dos professores e dos alunos.

Quando nos referimos sobre as crenças dos professores, observamos que elas são influenciadas por toda a trajetória deles, seja no formação básica ou em cursos de idiomas. Assim podemos afirmar que ao fazer uma Graduação, ele traz consigo experiências anteriores que influenciarão na sua forma de aprender e ensinar uma língua.

O fato de que tais crenças, opiniões, preconceitos, estratégias de ação, disposições etc. exercem grande influência no processo de ensino/aprendizagem é consenso entre a maioria dos linguistas aplicados, tanto os que tratam das crenças dos alunos como Barcelos e Vieira-Abrahão, (2006), Wenden (1987), entre outros, como os que tratam sobre as dos professores como Félix (1998), Farrel (1999), Peacock (1999) entre outros.

Félix (1998) refere-se às crenças como:

> Opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem (p. 26).

Além disso, muito se tem discutido acerca da relação entre crenças e motivação, pois quando as expectativas e crenças de professores e alunos são convergentes, o processo de ensino/aprendizagem é facilitado.

Quando falamos sobre estilos de aprendizagem, os estudiosos citam várias preferências, pois eles concordam que estas são relevantes para auxiliar na escolha das estratégias de aprendizagem de línguas. Nós convivemos com uma crença muito antiga que diz que as crianças aprendem melhor uma língua do que os adultos, reforçando a ideia de que a idade é um fator decisivo para o sucesso da aprendizagem. Porém, segundo Oxford e Ehrman (1995), os jovens apresentam melhor desempenho, pois utilizam estratégias comunicativas enquanto que os adultos usam estratégias relacionadas à gramática, que é um reflexo de sua aprendizagem ao longo da vida.

Ainda existem hoje poucas pesquisas que investigam a diferença de aprendizagem entre homens e mulheres e as que existem ainda não apresentam conclusões precisas. Alguns estudos afirmam que as mulheres usam mais estratégias de aprendizagem do que os homens, porém, outros não conseguem encontrar diferenças, neste processo, entre os sexos. Oxford e Ehrman (1995) sugerem que devem ser estimuladas as estratégias que produzem resultados mais eficazes tanto nos homens quanto nas mulheres.

As crenças refletem vários fatores como: mentais, metacognitivos, sociais, afetivos e estes fatores resultam em uma aprendizagem significativa. Barcelos (2000) afirma que as crenças são resultados de experiências de vida e educacionais do aprendiz. Alguns pesquisadores, como Chamot (2004) diz que quanto mais variadas as estratégias de aprendizagem, mais eficazes serão os resultados deste processo.

À medida que os estudos das crenças e estratégias foram surgindo, o interesse pela autonomia no processo de aprendizagem foi se tornando um importante aspecto para se analisar neste processo.

A autonomia no processo de aprendizagem é indubitavelmente desejada em quaisquer áreas de educação, visto que a escola ocupa parte do tempo e do interesse do aluno. E em se tratando de línguas, o período passado nas aulas e com os colegas é muito curto para que o aprendiz adquira proficiência na língua estudada.

Estudos recentes mostram que os indivíduos aprendem mais por suas próprias iniciativas do que nos momentos formais de sala de aula (Magno e Silva, 2006). Os indivíduos pesquisados buscaram várias estratégias para a aquisição de língua estrangeira, fazendo este processo diferenciado de indivíduo a indivíduo.

Paiva (2005) afirma que

> definir autonomia não é uma tarefa fácil, principalmente, porque há poucos contextos onde os aprendizes podem, realmente, ser autônomos. Os alunos, raramente, estão totalmente livres de interferência de fatores externos que funcionam como obstáculos para a desejada autonomia.

Assim, de acordo com Little (1996, p. 23), autonomia pode, também, ser considerada como “capacidade de auto-direção no planejamento, monitoramento, e avaliação de atividades de aprendizagem”. Em uma aprendizagem autônoma, o

professor tem o papel de facilitador neste processo. Paiva (1998, p. 81) afirma que o professor contribui na formação de aprendizes mais bem sucedidos e autônomos incentivando-os “a se responsabilizarem por sua aprendizagem e conscientizando-os sobre os processos cognitivos”. Assim, podemos analisar que o comportamento que o professor tem durante suas aulas influencia no comportamento autônomo do aprendiz.

Dickinson (1995) acredita que os aprendizes autônomos demonstram um desempenho melhor que aqueles considerados passivos em sala de aula. A aprendizagem é pessoal e intransferível, e as instituições, alguma vezes, tiram as oportunidades dos aprendizes de construírem seus próprios conhecimentos, pois a prática pedagógica caracteriza-se por levá-los a uma aprendizagem mecânica. O professor é o organizador na sala de aula, desempenhando um papel importante neste processo, pois ele motiva os alunos a se engajarem no planejamento, monitoramento e avaliação do aprendizado (Little, 2003). A negociação é o ponto principal para o surgimento do aluno autônomo, este envolvimento dos alunos no controle da sala de aula já foi mencionado por Benson e Voller (1997). Eles afirmam que “sem negociação pode-se argumentar que autonomia, como abordagem de ensino de línguas, será um fracasso e tornar-se-á outro método fulgaz e mal sucedido”.

Benson (2001) e Aoki (2002) concordam que o professor é o fomentador da autonomia, ele tem que acreditar na capacidade do aluno, isto é um fator preponderante para que haja o sucesso da autonomia em salas de aula. Eles complementam dizendo que o professor tem que se comprometer com o aluno, dando importância a este aprendiz, fazendo com que ele encontre um ambiente de aprendizagem onde ele tenha voz e seja apoiado nos aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

Kohomen (2003) compara o papel do professor a um jogo de xadrez, aonde cada mudança de peça conduz a um novo posicionamento de outras. O professor envolvido com a autonomização do seu aluno deve assumir novos papéis. Magno e Silva (2008:295) concorda com esta posição e acrescenta que nesta mudança de posição em sala de aula, o professor faz com que novos comportamentos dos seus alunos aflorem. Ela reforça, ainda, que os cursos de formação de professores necessitam tratar de assuntos que envolvam a autonomia de aprendizagem, tais

como “controle sobre os alunos, a sala de aula e os conteúdos a serem ensinados e aprendidos de forma a abrigar as escolhas dos aprendizes.

Sabemos que a autonomia na aprendizagem é uma competência importante a ser adquirida pelos alunos durante o processo de aquisição de uma língua. Assim, os cursos de formação de professores precisam abordar a autonomia de aprendizagem, pois se o professor em formação estimula autonomia, ele saberá trabalhar com as ferramentas de aprendizagem e ser um professor fomentador da autonomia, pois ele será um facilitador que indicará meios para enfrentar os desafios no decorrer do processo.

4.3 Estudos sobre Crenças do Aprender e Ensinar Línguas no Brasil

A formação do professor, em geral, e o de línguas, em particular, tem sido alvo de pesquisas mais intensas a partir da década de 1990. A pesquisa sobre crenças no processo de ensino/aprendizagem de línguas, segundo Barcelos (2007), divide-se em três fases: a primeira, que a autora chama de inicial, que aconteceu de 1990 a 1995; a segunda se refere ao período do desenvolvimento e consolidação e vai de 1996 a 2001; a terceira que começou em 2001 e vem ate hoje, refere-se à expansão destes estudos.

Hoje, estudar sobre as crenças dos alunos e professores é muito importante, pois este estudo traz muitas contribuições para a aprendizagem, visto que promove reflexões sobre os papéis representados por estes dois segmentos no processo de ensino-aprendizagem. Isto inclui, também, investigar o professor em formação, analisando suas crenças e assim conhecer as crenças dos seus alunos e ajudá-los a refletir sobre elas.

Gratão e Silva (2006) evidenciam que os professores em formação precisam conhecer quais crenças são percebidas nos discursos dos alunos e como isto se reflete na sua formação. As autoras sugerem que esta discussão deve acontecer durante toda a formação dos professores do curso de Letras.

Barcelos (2004) destaca a importância do estudo sobre as crenças na formação dos professores, a autora afirma que “as crenças podem atuar como lentes através das quais os alunos interpretam as novas informações recebidas durante sua formação”. Este fato reforça a importância dos professores terem consciência de suas crenças, pois sabemos que elas contribuem para o

desempenho deles em sala de aula. Para se chegar a esta consciência é necessário que os professores tenham como exercício a reflexão, pois assim, ele saberá analisar por que ensina e como ensina. O ensino reflexivo contribui para a desmistificação das crenças, vale ressaltar, que não apenas o professor deve refletir sobre sua prática em sala de aula, o aluno precisa refletir também, pois isto afeta igualmente a aprendizagem.

A importância do desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva na formação e atuação do professor tem sido apontada por vários autores que abordam o ensino crítico, como: Dewey (1933); Schön (1983); Vieira-Abrahão (2004), dentre outros. Num momento em que os professores e seus conceitos sobre ensino-aprendizagem são reavaliados, torna-se imprescindível fazer uma reflexão sobre as crenças desses professores acerca do processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa, uma vez que estas conduzem suas ações em sala de aula.

5 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

5.1 Breve Histórico da Formação do Professor de Inglês – A Licenciatura e a Profissionalização

Em 1931 foi criada a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, com o objetivo de qualificar recursos humanos para o magistério. Estas licenciaturas foram criadas para regulamentar a formação dos professores para o ensino secundário. O curso de Pedagogia teve definido por toda sua história, a finalidade de trabalhar com os processos educativos das escolas, tanto na educação nos anos iniciais quanto na parte de gestão.

No Governo Getúlio Vargas, em 1937, se organiza a Universidade do Brasil, na qual constaria uma Faculdade de Educação, com as finalidades de preparar trabalhadores intelectuais, realizar pesquisas e preparar candidatos para o magistério do ensino secundário e normal.

Em 1939, foi criado o modelo 3+1, no qual os bacharéis podiam cursar um ano do curso de didática para permiti-los ingressar no exercício do magistério. Nesta fórmula, as licenciaturas ofertariam 03 (três) anos de disciplinas especificas e um 01 (um) ano de formação docente. Neste esquema era feita a formação de bacharéis em várias áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física, Química. E quem estudasse mais um ano para conhecimento dos fundamentos e teorias educacionais, saíram como licenciados na área.

É importante lembrarmos que em 20 de dezembro de 1961, no Governo de João Goulart, foi criada a LDB nº 4.024/61, que como vimos no segundo capítulo, concedeu autonomia aos Estados, e fez mudanças no ensino da época. A mais séria foi a falta de obrigatoriedade do ensino de LE, o que ocasionou muitos problemas para a formação do aluno à época. É salutar recordar que passávamos um período crítico na nossa história, pois esta década foi marcada pelo regimento da ditadura, tínhamos os ideais democráticos e os dos generais se enfrentando. Mudanças em vários setores da administração eram urgentes, inclusive na educação, o país precisava seguir os padrões dos países desenvolvidos.

Em 1968, houve a fragmentação das Faculdades de Educação, Ciências e Letras, e neste processo foi criada uma unidade voltada para a formação de professores.

Nesta década, como as mudanças eram urgentes para atender ao mercado de trabalho, com o objetivo de alcançar as metas do crescimento, foi delegado ao Ensino Superior preparar esta mão-de-obra para atender as necessidades. Surgindo assim o tecnicismo, muito criticado por desenvolver a formação técnica não trabalhando com aspectos sociais e políticos. Tivemos um crescimento dos cursos profissionalizantes, tanto secundário como superior, o que ocasionou problemas na qualidade da formação dos profissionais.

Os anos de 1970 foram marcados pelo regimento militar que estava no governo do país. Neste período tivemos algumas mudanças como faladas anteriormente. Em 1970, surgiu o primeiro programa de pós-graduação em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, tendo como principal idealizadora a Professora Maria Antonieta Alba Celani. Isto colocava a PUC-SP como o local que analisava o ensino de línguas de uma forma mais crítica.

Em 1971, surge a nova LDB, que mantêm o ensino de língua estrangeira como não obrigatório, e as escolas devem ofertar se tiverem estrutura para isto. Estas duas Leis, a 4.024/61 e 5692/71, não valorizavam o ensino de LE, pois não a incluía entre as disciplinas obrigatórias. Porém, desde a década de 1960, o prestígio da LI crescia com o surgimento de vários cursos de línguas e infelizmente se perpetuava a crença que não se aprendia línguas em escolas regulares.

Paiva (2003) nos lembra que em 1962, foi aprovado pelo CFE o parecer nº 283 de Valnir Chagas, que propunha o currículo mínimo para os Cursos de Letras. E tínhamos a oferta da língua inglesa nestes cursos de formação, o que perdura até hoje, apesar de algumas universidades oferecerem o francês ou espanhol, pois quando temos a licenciatura dupla, geralmente a língua estrangeira é a inglesa.

Em 1996, foi publica a LDB nº 9394/96 – que substitui os ensinos de primeiro e segundo graus por ensino fundamental e médio. Baseados nos princípios da transversalidade chamam atenção para a diversidade cultural, tecnologia de comunicação, movimentos sociais entre outros.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Letras foram estabelecidas pela CNE/CES 492/2001, de 03 de abril de 2001, e trazem a necessidade dos cursos ofertaram estruturas flexíveis objetivando o desenvolvimento da autonomia do aluno. De acordo com esta visão de flexibilidade, o conceito de currículo foi ampliado para contemplar um conjunto de conhecimentos,

competências e habilidades como meta a ser alcançada no término do curso, mas devem ser trabalhadas durante todo o curso e não apenas no último ano.

5.2 A Situação Atual da Formação do Professor de Inglês

Com a Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002, a carga horária das licenciaturas fica estabelecida em 2.800 (duas mil e oitocentas horas), sendo distribuída em 1.800 (mil e oitocentas) horas para conhecimentos de natureza científico-cultural, 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado, 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular e 200 (duzentas) horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais. Lembrando que 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso podem ser dedicadas a aulas à distancia.

A falta de articulação entre a teoria e prática é um fator que preocupa vários estudiosos sobre a formação de professores (ALMEIDA FILHO, 2000, PAIVA, 1997; VIEIRA-ABRAHÃO, 1992; MOITA LOPES, 1991e BARCELOS et. al., 2004).

Paiva (1997) faz sérias críticas a sete faculdades do interior de Minas Gerais, atualmente fazendo parte da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), a autora faz comentários sobre seus projetos curriculares que não conseguem formar docentes com competência e aptidões necessárias ao cargo. Paiva (op.cit.) destaca ainda, que isto não é uma realidade apenas das universidades estaduais, pois em universidades federais, também se observa que a formação pedagógica do professor fica prejudicada.

Pesquisas na área de FP nos mostram, cada vez mais, a necessidade dos cursos de Licenciatura darem prioridade aos saberes teóricos e aplicados para que o professor-aluno possa articular estes conhecimentos no processo de ensino e de aprendizagem.

A formação inicial tem um papel de fundamental importância na constituição do professor, pois é nesta fase que ele se depara com o conhecimento da prática profissional. Gimenez (2005) ressalta que a formação inicial não deve ser apenas a transmissão de conhecimentos teóricos, mas “pensada sob novos paradigmas que problematizem a centralidade do conhecimento de “conteúdo” e problematizem a teoria e prática”. Assim as Licenciaturas devem se preocupar em fazer com que o aluno vivencie situações reais de ensino.

O professor precisa estar atualizado com as mudanças para que consiga ministrar suas aulas com inovações, motivando seus alunos para que o conhecimento tenha mais significado para o aluno.

Falando em FP não podemos esquecer a experiência que o docente traz do seu convívio, seja familiar, social ou profissional. Pimenta (2002) ressalta que não podemos ver a atividade docente como uma tarefa burocrática, que só é necessária à aquisição de conhecimentos e habilidades técnicas, mas sim uma atividade de humanização. A autora reforça dizendo que se espera que

> A licenciatura desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (PIMENTA, 2002, p.18)

Assim, precisamos ver a formação docente como um processo que deve desenvolver no aluno futuro professor a consciência de que aprender a ensinar é uma evolução e para isto o aluno-professor deve estar sempre preparado para aprender a aprender.

5.2.1 A Formação de professores e as tecnologias de informação e comunicação (TIC's)

O processo histórico de mudanças fez com que as universidades fossem se adaptando a estas exigências, isto aconteceu, por exemplo, quando se precisava de mão-de-obra qualificada na década de 1970. À época, os cursos de formação de professores deveriam se estruturar para atender as tais demandas.

A expansão da internet no final do século passado, fez com que surgisse a necessidade de mais uma competência para ser desenvolvida pelo professor. No tocante as novas tecnologias de informação e comunicação, sabemos que os profissionais da educação estão despreparados para a utilização destas ferramentas em sala de aula. E observamos também que há certa resistência ao novo, então preferem não utilizar estas tecnologias em suas aulas.

Um fator importante a ser analisado é se o docente em formação está recebendo conhecimentos para trabalhar esta nova realidade em sua sala de aula,

pois ele tem que saber como utilizar esta inovação na sua prática, pois somente o uso da tecnologia não garante um bom ensino. Pois ao utilizarmos uma ferramenta tecnológica temos que ter conhecimento sobre a mesma.

Os cursos de formação precisam se preparar para oferecer aos alunos informações para o melhor uso destas tecnologias em sala no exercício do magistério.

O uso do computador tem revolucionado a vida das pessoas. Paiva (2006) afirma que a formação para a utilização das TIC oferece oportunidades para interação comunicativa e reflexão sobre uso da língua inglesa no mundo. É importante lembrar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica para o nível superior afirmam que os currículos devem preparar o aluno para a utilização das tecnologias de informação.

5.2.2 Visão comparativa dos elementos curriculares de cursos de Letras nas Instituições Públicas de ensino superior do Estado de Alagoas

Faremos uma análise comparativa do Curso de Letras de três instituições de nível superior existentes em Alagoas, que possuem campus em Arapiraca-AL, a saber, IFAL, Uneal e UFAL. Das três, a Uneal é a única que oferece o Curso de Letras no Campus de Arapiraca.

O IFAL oferta o Curso de Letras – Língua Portuguesa e suas Literaturas – na modalidade à distância. O Curso se divide em 09 (nove) módulos. A integralização total do curso corresponde a 3000 (três mil) horas

A Uneal oferece o Curso de Letras na modalidade presencial e tem as habilitações distintas, a saber: Língua Portuguesa e suas Literaturas, Língua Inglesa e suas Literaturas e Língua Portuguesa/Francesa e suas Literaturas. As habilitações se desenvolvem em oito períodos, com a carga horária total de 3.440 (três mil, quatrocentas e quarenta) horas.

A UFAL oferta o curso de Letras pela Faculdade de Letras (Campus Maceió), onde oferece habilitações distintas, nas áreas de línguas portuguesa, inglesa, francesa, espanhola e suas respectivas literaturas.

A matriz curricular se divide em núcleos de conhecimento:

O núcleo básico deve ser integralizado em 720 (setecentas e vinte) horas, e tem como objetivo a formação geral do aluno na área dos estudos da Linguagem. As

disciplinas de Leitura e Produção de Texto, Teoria Linguística,Teoria Literária, Linguística Aplicada, Língua Latina e a Introdução à Língua Estrangeira fazem parte da formação geral. Com o término da formação básica, no final do primeiro ano do curso, o aluno continua sua formação específica na língua escolhida, definida pelo núcleo de formação do conhecimento sobre a língua e suas literaturas e pelo núcleo de formação para a docência. O núcleo de formação do conhecimento sobre a língua e suas literaturas deve ser integralizado em 900 (novecentas) horas de aulas, 600 (seiscentas) horas de disciplinas obrigatórias e 300 (trezentas) horas de eletivas. O núcleo de formação para a docência deve ser integralizado em 520 (quinhentas e vinte) horas de aulas, 400 (quatrocentas) horas de atividades de integração entre teoria e prática 280 (duzentas e oitenta) horas de Projetos e integradores e 120 (cento e vinte) de outras aulas/atividades, e 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, num total de 1.320 (um mil, trezentas e vinte) horas. Além disso, o curso prevê ainda 200 (duzentas) horas de Atividades Complementares e 80 (oitenta horas do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A integralização total do curso compreende um total de 3.220 (três mil, duzentas e vinte) horas de aulas-atividades.

Como podemos observar as três instituições trabalham sua matriz curricular de formas distintas, o IFAL com a modalidade à distância, e somente com uma habilitação, as disciplinas divididas pelos módulos. A Uneal com três habilitações, divididas em períodos, e as disciplinas docentes e especificas distribuídas pelos módulos. E a UFAL, dividindo suas disciplinas em núcleos de conhecimento.

Analisando as disciplinas de formação básica, as três instituições ofertam as mesmas, (ANEXOS A-H). No que se refere às disciplinas específicas dos cursos, temos variações na distribuição de carga horária. A Uneal oferece 660 (seiscentas e sessenta) horas de língua, 240 (duzentas e quarenta) horas de Literatura de língua estrangeira, 80 (oitenta) horas de Fonética e Fonologia da Língua Inglesa e 160 (cento e sessenta) horas de expressão oral de língua estrangeira. Assim podemos constatar uma carga horária total de língua estrangeira de 940 (novecentas e quarenta) horas.

A UFAL oferta 360 (trezentas e sessenta) horas de língua estrangeira e 240 (duzentas e quarenta) de Literatura de língua estrangeira, totalizando 600 (seiscentas) horas de carga horária de língua estrangeira.

Nosso objetivo nesta pesquisa não é avaliar a qualidade de ensino ofertada por estas Instituições Públicas de Ensino Superior, isto não é o nosso mérito, mas mostrar como eles dividem a sua matriz curricular para a formação dos futuros professores de língua estrangeira.

6 A PESQUISA REALIZADA E SEUS RESULTADOS

6.1 Descrição e Análise da Pesquisa

O presente capítulo traz a análise dos dados obtidos nesta investigação, objetivando responder à pergunta de pesquisa anteriormente apresentada na página 24. A pesquisa foi dividida 04 sessões:

A primeira apresenta o perfil dos professores de língua inglesa que atuam nas escolas públicas de Educação Básica em Arapiraca-AL, de acordo com as seguintes categorias: faixa etária, sexo, escolarização básica, formação acadêmica, pós-graduação.

A segunda retrata a sua formação inicial e continuada, fazendo uma investigação sobre o seu curso de graduação, proficiência na língua inglesa, e participações em formação continuada, congressos e seminários.

Na terceira, investigamos a prática pedagógica dos docentes participantes, a utilização de livros didáticos e sua necessidade, quais habilidades os docentes acham prioritárias para serem desenvolvidas em sala de aula, os recursos que a escola em que trabalham disponibilizam e sobre os documentos oficiais norteadores no ensino de língua estrangeira.

A quarta é um estudo sobre um inventário de crenças sobre o ensino de língua inglesa.

6.1.1 Dados pessoais

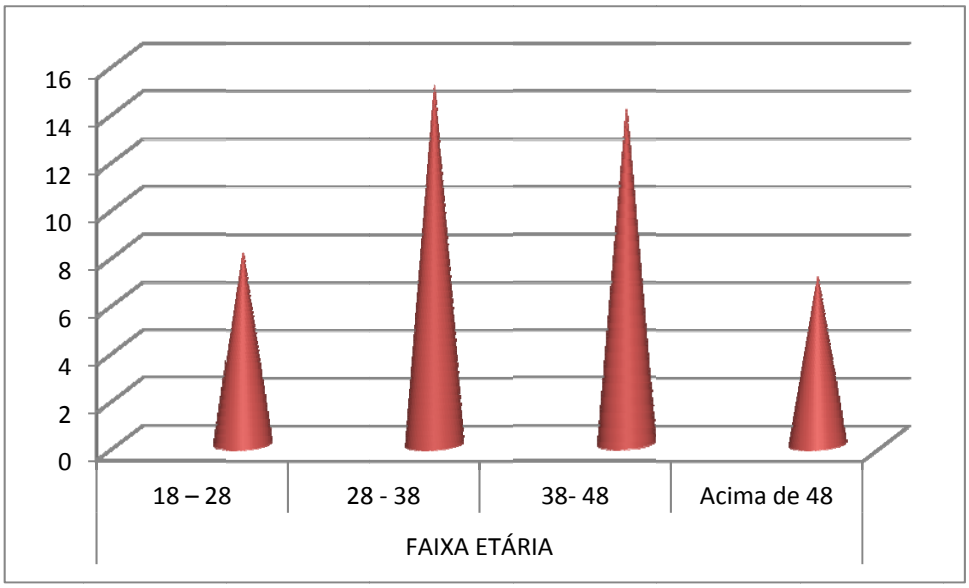
Estabelecer novos caminhos para a educação é emergencial, pois somos questionados sobre nossas práticas, como contribuímos para a formação do individuo pessoal e profissionalmente na formação docente. O professor tem um papel preponderante para a promoção de uma educação que contemple as diversidades encontradas no âmbito escolar. Nossa investigação visa analisar o perfil dos profissionais da educação que atuam no município de Arapiraca-AL, que é vista como a cidade do futuro, apresentando um forte espaço de crescimento e desenvolvimento. Fizemos um estudo exploratório, com levantamento de dados estatísticos para termos um panorama da situação nesta cidade.

Nesta primeira sessão vamos apresentar os dados pessoais dos professores entrevistados, analisando inicialmente sua faixa etária, a partir dos quais podemos afirmar que os docentes na sua maioria pertencem à mesma geração, a maioria são professoras, evidenciando assim, a procura do público feminino para as licenciaturas em Letras.

Podemos observar que a maior parte dos professores de língua inglesa em Arapiraca-AL são oriundos da escola pública. É importante ressaltar que esta geração acompanhou um período onde a escola pública era muito bem conceituada e havia poucas escolas privadas, na sua maioria à época, as instituições particulares geralmente ofertavam a educação primária.

No tocante à formação acadêmica, observamos que os profissionais em exercício na cidade são graduados e praticamente a metade deles fazem ou fizeram especialização. Apresentando apenas uma professora na rede, fazendo o curso de Mestrado.

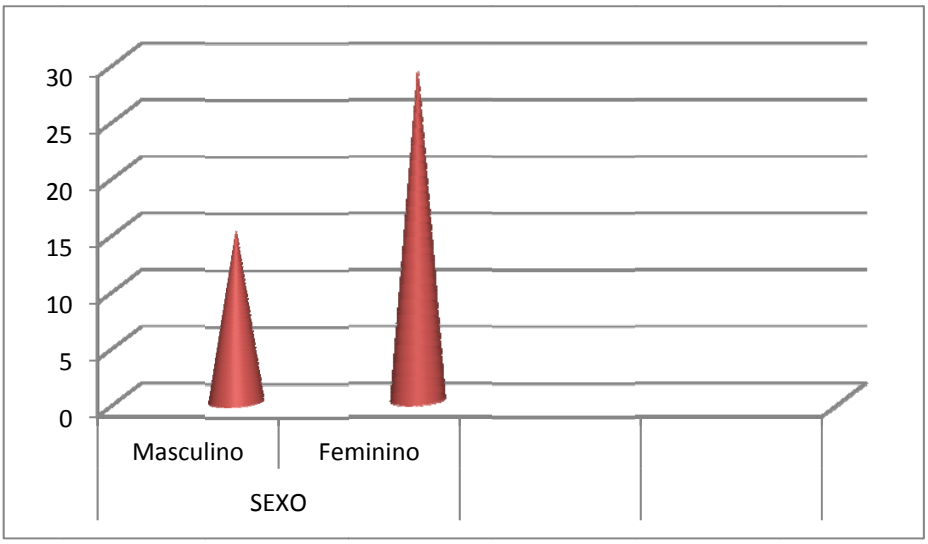
Quadro 01: Faixa Etária



Fonte: (Autor, 2011)

Entre os entrevistados tivemos 14 (quatorze) professores (35%) com a faixa etária entre 28 (vinte e oito) e 38 (trinta e oito) anos. E 13 (treze) que equivale a 32,5% entre 38 (trinta e oito) e 48 (quarenta e oito) anos. Assim temos a maioria dos professores de língua inglesa em Arapiraca-AL com as idades entre 28 (vinte e oito) e 48 (quarenta e oito) anos. Podemos, assim, deduzir que eles possuindo praticamente a mesma faixa etária, vêm da mesma geração de conhecimento. Muito provavelmente também vivenciaram a mesma cultura de ensino/aprendizagem e foram submetidos à metodologia da gramática e tradução.

Quadro 02: Sexo



Fonte: (Autor, 2011)

Os dados sobre o sexo dos professores da rede pública de ensino comprovam que o numero de docentes do sexo feminino é sempre maior que o dos docentes do sexo masculino, pois para confirmar isto temos um percentual de 67,5 (sessenta e sete ponto cinco), ou seja, 27 professoras atuando no município. O número de professoras é superior ao de professores atuando no município de Arapiraca-AL. Souza (2006) diz que as profissões de ensino foram as primeiras a se abrirem às mulheres. No seu trabalho ela apresenta um quadro onde demonstra que 78,2% (setenta e oito ponto dois por cento) do profissional docente são mulheres. Ela afirma ainda que

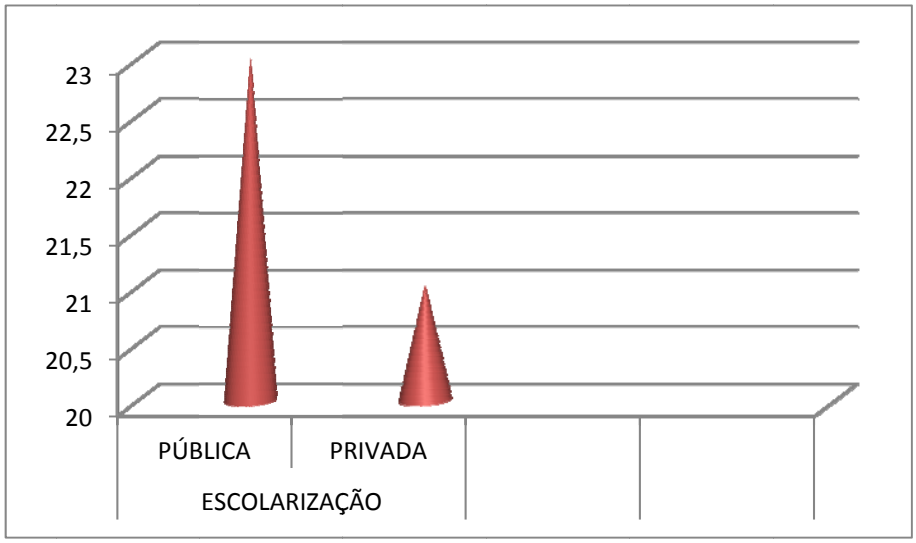
> Considerando que 21,8% dos professores são homens, há que se ressaltar o percentual de professores que são a "pessoa de referência" na família (35,6%), pois nos permite levantar a hipótese de que as mulheres estão ampliando sua condição de "chefe" de família.

A feminização do magistério é um fenômeno que se acentuou a partir dos anos 1930, em decorrência da expansão da escolaridade primária, no cerne das grandes transformações políticas, econômicas e sociais que ocorreram no Brasil (PIMENTA, 2002).

A crise gerada pelo capitalismo brasileiro nos anos de 1950 e 1960 conduz à necessidade da mulher complementar a renda familiar com seu trabalho no

magistério. À época, o exercício do magistério era comparado ao trabalho doméstico, pois a professora primária tinha como característica marcante, o papel de mãe e coerente com o de esposa, ou seja, uma extensão do lar.

Quadro 03: Escolarização



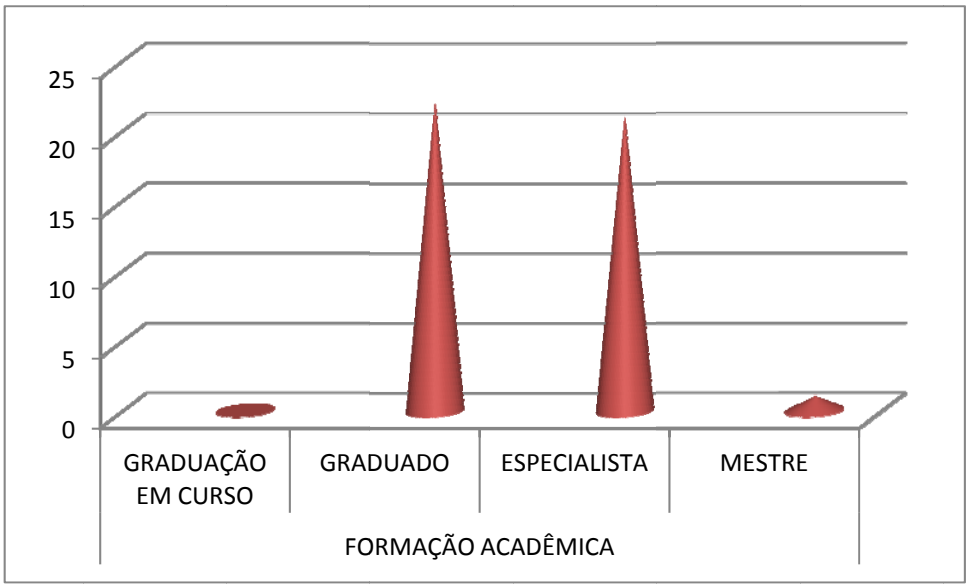
Fonte: (Autor, 2011)

No que se refere à formação básica, 23 professores participantes desta pesquisa (53%) são oriundos de escola pública. Assim, percebemos que eles somente tiveram acesso à língua estrangeira na graduação, não fazendo nenhum curso de idiomas anterior a este período. Assim, podemos avaliar que sua formação em língua inglesa começou quando ingressaram na universidade, e começaram a ministrar aulas e se aperfeiçoar na profissão docente com todas as dificuldades para o exercício na sala de aula.

A situação (em relação ao domínio da língua inglesa) dos ingressantes demanda da Universidade uma formação que ela não está estruturada para prover.

Ou seja, ao invés de investir no aperfeiçoamento da língua (que o aluno já deveria dominar, pelo menos em nível básico) e no desenvolvimento de competências teóricas e aplicadas, os cursos se vêem obrigados a ensinar a língua nos seus níveis mais básicos, comprometendo o tempo para o trabalho com outras habilidades.

Quadro 04: Formação acadêmica



Fonte: (Autor, 2011)

Um ponto importante a ser analisado, com relação à formação acadêmica dos 40 entrevistados, é que 50% (cinquenta por cento) dos professores apresentam cursos de pós-graduação, sendo e 47,7% (quarenta e sete ponto sete por cento) com especialização e 2,3 (dois ponto três) com mestrado. E os outros 50% (cinquenta por cento) possuem apenas a graduação. O processo de formação é de natureza social e contribui para o desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional, pois se trata da busca pelo conhecimento e reflexão para melhorar a sua prática. Esta busca faz com que os docentes se atualizem sobre as teorias que estão sendo estudadas e pesquisadas no âmbito educacional e com isto possam aperfeiçoar sua prática educacional para que possamos ter alunos mais bem preparados e que se sintam motivados para aprendizagem de uma língua estrangeira. Pois esta motivação faz com que os alunos se interessem pela aprendizagem da língua, mas sabemos que o professor precisa tornar este conhecimento significativo para os alunos e para isto é necessário que os docentes tenham conhecimento das pesquisas sobre o tema e estejam engajados nesta busca por conhecimento.

É necessário enfatizar que para o professor do interior é muito difícil fazer a especialização, pois há pouco tempo começamos a ter cursos de especialização na cidade, e geralmente estes cursos são em docência superior. O primeiro curso de Especialização em língua inglesa começou em 2011 no município.

Para o docente, torna-se complicado, pois, ele tem que se deslocar para outra cidade ou até mesmo estado, com dificuldades de locomoção, os cursos são privados e eles não tem incentivo nos setores em que eles estão inseridos.

Somam-se a isto, os altos custos que incluem as mensalidades e despesas em transporte e alimentação.

6.1.2 Aspectos da formação inicial e formação continuada

Quando se ensina uma língua estrangeira, seja ela qual for, coloca o aprendiz em contato com esta cultura, assim ele está exposto a um conhecimento bicultural. E o formando em Letras se depara com esta realidade durante todo o seu curso, algumas vezes o inquietando, pois percebe que o que esta vendo não o está preparando da forma desejada. Isto faz com que a formação dada aos professores de LI nos cursos de Letras há muito tempo seja questionada. Martins (2003) afirma que 59,1% (cinquenta e nove ponto um por cento) dos estudantes de Letras no Brasil consideram que o seu curso não foi satisfatório para que eles exerçam o mercado de trabalho, precisando buscar melhor formação após a conclusão do curso.

Tornar-se professor é um processo contínuo, que teve seu início na escola primária e se estende até a licenciatura, e depois com os cursos que darão continuidade a sua formação. Não podemos esquecer que nem todos os ingressantes no Curso de Letras querem ser professor, as escolhas são diversas, ou por que gostam da língua estrangeira, e querem aprendê-la na universidade, ou o curso era a segunda opção, como foi aprovado vai cursar e estes fatores interferem no bom êxito do curso.

A formação inicial exerce um papel fundamental, pois é nesta fase que o professor começa a se inteirar do conhecimento que permeia sua vida docente. Pimenta (2002) ressalta que este período é muito importante, pois o formando se depara com os elementos que vão fortalecer sua prática, visto que a docência tem o seu lado humano muito forte, não apenas burocrático, o qual só seria necessário a aquisição de conhecimento.

O professor deve preocupar-se com a sua formação contínua, pois ela faz parte de um processo permanente de aprendizagem do profissional da educação. Mas a formação continuada dos professores, não deve ser apenas preocupação do

profissional, pois os investimentos para esta formação estão previstos na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, que diz em seu artigo 67, inciso II que

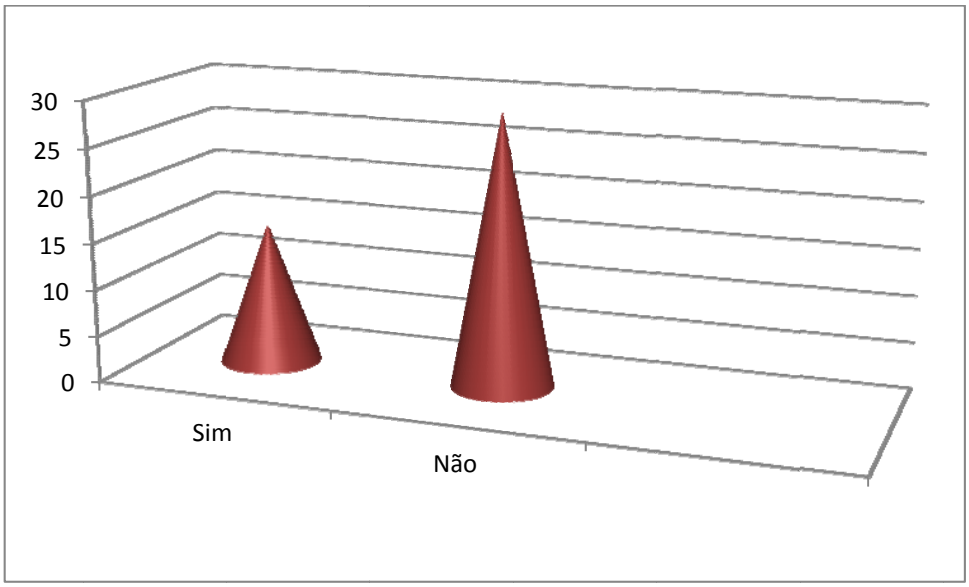
> Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
> II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases, 1996).

Baseado no que foi exposto acima, percebemos que as secretarias estaduais e municipais possuem recursos para investir nesta formação para os professores da sua rede de ensino. Então, cabe ao educador, buscar meios para continuar sua formação para uma melhor qualidade na sua prática docente.

Após a graduação, a educação continuada se faz necessária para que o professor possa acompanhar as mudanças ocorridas no processo educacional, motivada pelos fatores que permeiam a profissão docente.

Leffa (2001) ressalta sobre os diferentes domínios que o professor de língua estrangeira deve possuir para fazer com que a aprendizagem aconteça na sala de aula, o professor além de ter o domínio da língua, também precisa ter a ação pedagógica para contribuir com este processo.

Quadro 05: Você acha que o seu Curso de Letras lhe preparou bem para um bom desempenho profissional?



Fonte: (Autor, 2011)

Os cursos de Letras pelo quais os professores passaram parecem não ter tido bons êxitos na formação dos docentes. 26 (vinte e seis) afirmaram que os cursos não os preparam de forma adequada (65%). A maioria ressaltou que como fizeram habilitação dupla (línguas portuguesa e inglesa), eles reclamaram do pouco tempo para a formação específica e tiveram que buscar em cursos de idioma sua melhor proficiência. Paiva (2005) nos leva a refletir como aconteceu o processo do currículo de Letras durante a nossa história. Até 1962, o curso de Letras incluía 05 (cinco) línguas e suas literaturas. Com a reforma, a licenciatura dupla passou a oferta uma língua estrangeira e sua literatura, pois licenciatura única só era permitida a língua portuguesa. A autora demonstra sua preocupação com esta situação afirmando que

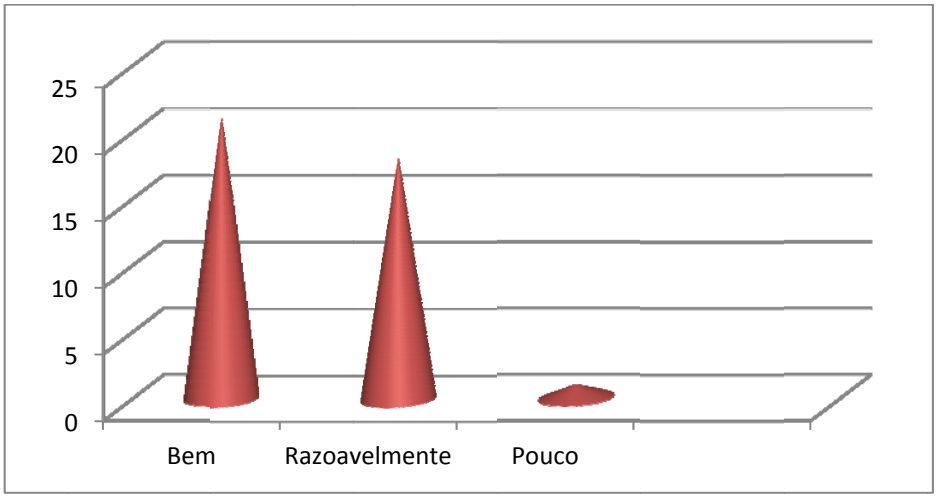
> esse currículo mínimo, que tratava as línguas estrangeiras com tanto preconceito, vigorou por 34 anos e, até hoje, influencia os projetos pedagógicos, tal é a dificuldade de se pensar uma organização curricular que não seja baseada em disciplinas.(2005, p. 20)

Ela alerta, ainda, que a maioria dos currículos das instituições não se preocupam com a formação profissional, pois a parte pedagógica fica esquecida mesmo com a obrigatoriedade do estágio supervisionado.

Vale, aqui, ressaltar, mais uma vez, a deficiência dos ingressantes em termos do conhecimento da língua que se dispõe a ensinar, ficando, assim, a cargo da

Universidade fornecer esta formação. O aluno chega à Universidade, sem o domínio básico da língua que ele se pretende ensinar. Assim, a instituição, ao invés de avançar na formação de professores, se ver obrigada a ministrar o conhecimento básico do ensino de línguas para poder avançar nesta formação.

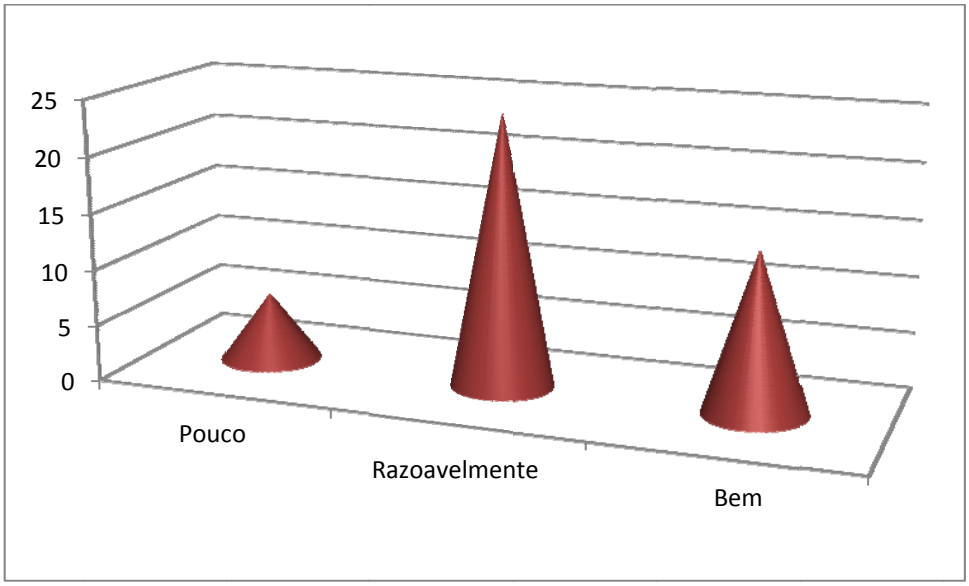
Quadro 06: Habilidades em Língua Inglesa: Leitura



Fonte: (Autor, 2011)

Quando perguntados sobre o domínio da habilidade de leitura, os professores entrevistados responderam que 21 (vinte e um) lêem bem (52,5%), 18 (dezoito) razoavelmente (45%) e 01 (um) pouco (2,5%). Assim, observamos que a maioria dos docentes tem boa habilidade de leitura, isto faz com que eles possam desenvolver nos alunos esta habilidade, visto que é uma área pouco desenvolvida na educação básica, e se trata de uma habilidade muito importante, especialmente, no Ensino Médio, visto que os exames seletivos aos quais os alunos irão se submeter para o ingresso na universidade estão pautados na leitura e compreensão de textos. Tomitch (2009) reforça que o professor precisa ter estratégias claras para auxiliar o aluno para uma compreensão efetiva do texto, preocupando-se com todo o processo desta abordagem, visto que o leitor precisa estar interessado pela leitura, ressaltando que o ensino de gramática e vocabulário são partes integrantes deste processo, mas não o ponto principal.

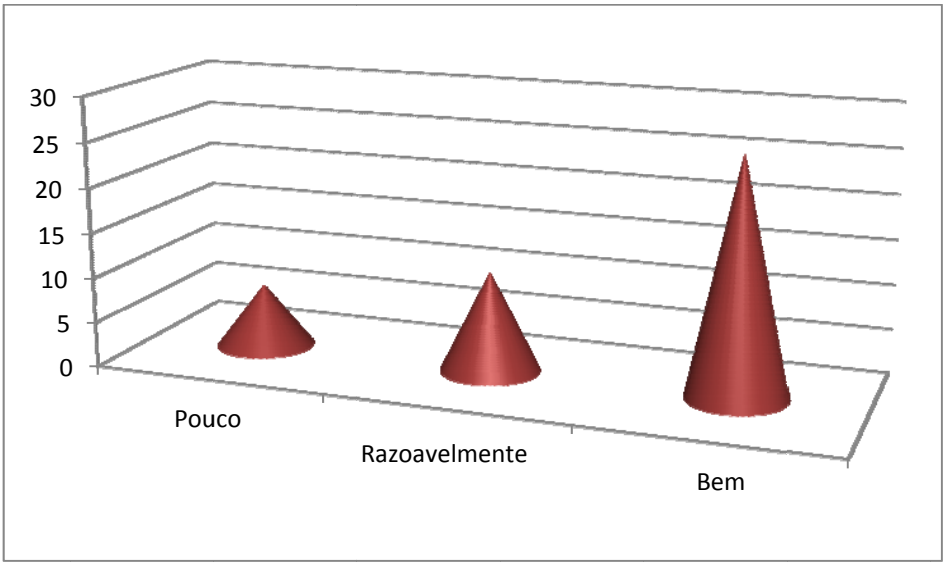
Quadro 07: **Habilidades em Língua Inglesa: Fala**



Fonte: (Autor, 2011)

22 (vinte e dois) falam bem a língua inglesa (55%), 14 (quatorze) razoavelmente (35%) e 04 (quatro) pouco (10%). É muito importante este resultado, pois sabemos que, na maioria dos casos, o contato que o aluno tem com a língua estrangeira é na sala de aula com o professor e se o mesmo domina bem esta habilidade, pode usar este recurso para tornar a aula mais interessante e comunicativa, não se prendendo somente ao uso da gramática, geralmente ensinada através da língua materna.

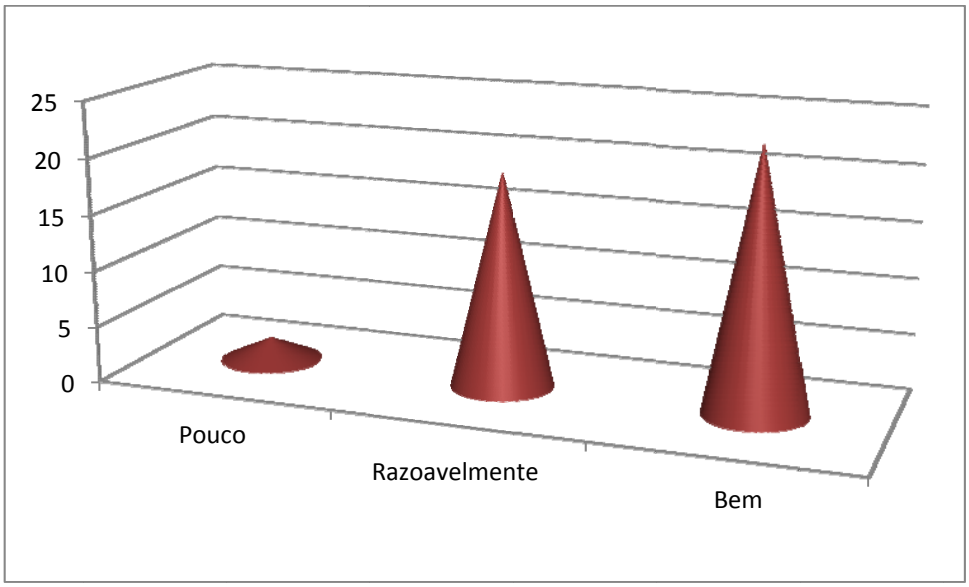
Quadro 08: **Habilidades em Língua Inglesa: Escrita**



Fonte: (Autor, 2011)

Com relação à escrita, tivemos 24 (vinte e quatro) escrevem bem (60%), 10 professores (25%) razoavelmente e 06 (seis) pouco (16%). Constatamos que a maioria dos professores escreve bem na língua inglesa, assim podem desenvolver as técnicas de escrita durante suas aulas, para que possam incentivar os alunos a escreverem na língua inglesa.

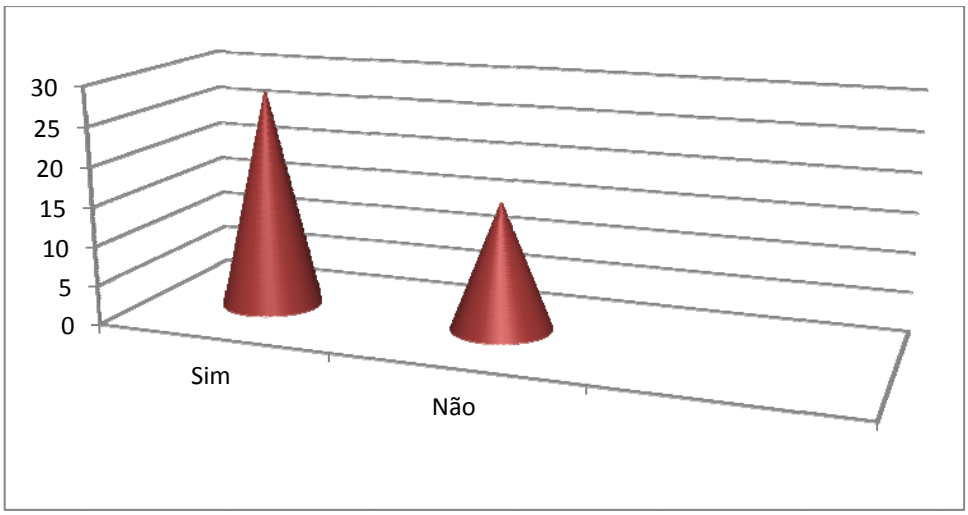
Quadro 09: **Habilidades em Língua Inglesa: Compreensão auditiva**



Fonte: (Autor, 2011)

Quando a habilidade é a compreensão auditiva, obtivemos o seguinte resultado: 21 (vinte e um) compreendem bem ao ouvir a língua inglesa (52,5%), 18 (dezoito) razoavelmente (45%) e 01 (um) pouco (2,5%). Os professores demonstraram bom conhecimento na compreensão auditiva. Devemos incentivar isto em nossos alunos, pois, eles são expostos a várias atividades desta compreensão, ouvindo músicas, assistindo a filmes e também ouvindo o professor na sala de aula.

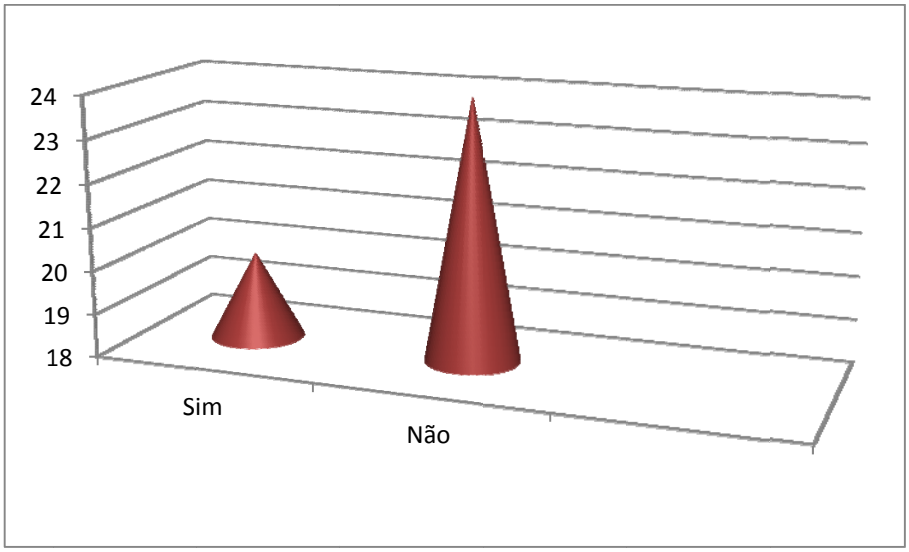
Quadro 10: **Você participa ou participou de alguma formação continuada oficialmente oferecida na sua área de atuação?**



Fonte: (Autor, 2011)

Observando o quadro 10, podemos observar que quanto à participação dos professores em formação continuada, temos 25 (vinte e cinco) dos docentes (62,5%) que buscam constantemente novos desafios, buscando novos estímulos, ideias para motivá-los numa prática mais coerente com as necessidades da educação atualmente. Ressaltamos que na maioria dos casos os professores fazem um investimento pessoal, visto que as instituições de ensino se preocupam mais com as formações pedagógicas que acontecem uma vez por ano nas escolas, do que a formação específica de cada área, o que seria mais importante para os professores, pois eles estariam em discussão com profissionais do seu campo de atuação, trazendo novas ideias e metodologias.

Quadro 11: Você participa com frequência de congressos e seminários na sua área de atuação?



Fonte: (Autor, 2011)

Com o intuito de traçar o perfil dos docentes de escolas públicas de Arapiraca-AL com relação a sua formação continuada perguntamos se eles participam com frequência de congressos e seminário relacionados à sua área de atuação. Tivemos um resultado nada animador, visto que 58% (cinquenta e oito por cento) não frequentam estes eventos. Reforçando o que foi dito anteriormente, estes encontros necessitam de investimentos, e o professor do interior, precisa se deslocar para outras cidades ou estados, e sem ajuda das instituições, isto se torna muito difícil para que haja uma frequência de eventos. Pois a formação continuada, para a maioria dos docentes, depende de seu orçamento financeiro, e ele precisa adquirir livros para estar atualizado com os avanços da educação, visto que as bibliotecas não possuem livros para esta fundamentação. Assim, é compreensível a dificuldade encontrada pelos docentes para sua presença em seminários e/ou congressos na sua área de atuação.

Devido ao caráter dinâmico dos acontecimentos do cotidiano escolar, a ação pedagógica não pode ser vista como a simples execução de uma receita.

O fato do professor vivenciar situações novas no seu dia a dia, torna necessário o aprimoramento de estratégias para atingir os objetivos impostos pela globalização, pelo avanço tecnológico e científico, enfim, pela sociedade que, devido a esses fatores, vive em constante mudança.

Por meio da formação continuada é que o conhecimento do professor pode ser incessantemente redimensionado, reelaborado.

6.1.3 Aspectos da prática pedagógica

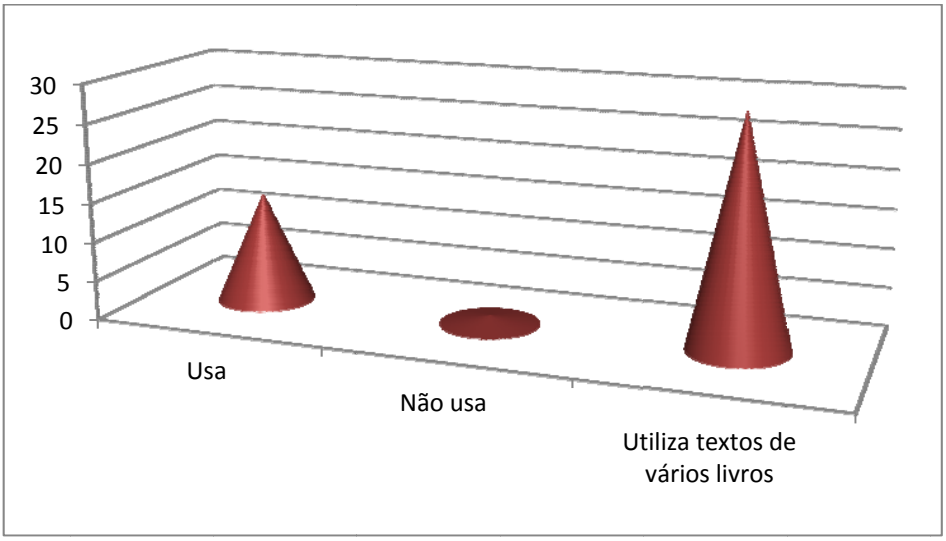
Os professores necessitam cada vez mais fazer uma reflexão sobre suas práticas, pois assim eles estarão na busca de um melhor desempenho para a realização de um processo eficiente no ensino de línguas. Gimenez (2005) salienta que a prática reflexiva é elemento importante na condução de uma prática pedagógica eficiente, pois desta forma o educador estará se questionando sobre seus métodos e a eficácia dos mesmos. Podendo assim, caso necessário, modificar ou adaptá-los para uma melhor realidade.

É importante salientar que o professor traz sua experiência de vida para sua formação e isto contribui para seu desempenho, o que Gimenez (2003) chama de “educação informal” e a autora considera “educação formal” aquela que ele recebe na Universidade.

Sabemos que os professores de escola pública enfrentam muitos problemas no seu trabalho docente, as dificuldades de material para dar suporte as suas aulas, a carga horária enorme, com isto a falta de tempo para se preparar de forma adequada para as aulas, a desvalorização da disciplina e da profissão, o isolamento das outras disciplinas. Estes fatores contribuem para que o professor tenha muitas dificuldades na sua prática em sala de aula e às vezes, se inquieta e diante destas dificuldades para melhorar seu desempenho profissional.

As mudanças na educação para o século XXI estão a nossa frente, e precisamos nos inserir neste processo, com uma nova visão do processo educacional, buscar formas de vencer estes desafios e tentar avançar para que possamos atingir melhores desempenhos e nos preparar para uma nova cultura docente e profissional.

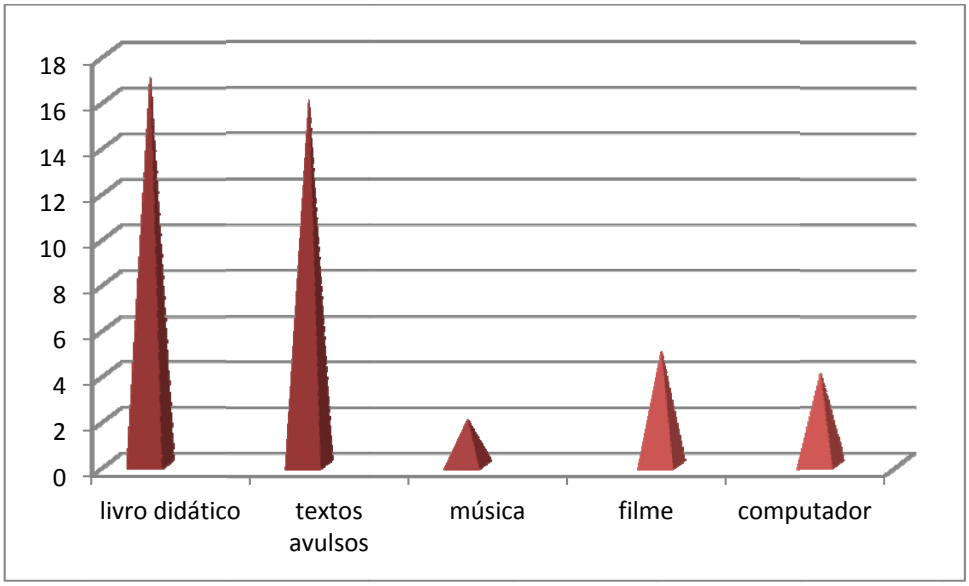
Quadro 12: Quanto ao uso do livro didático, você



Fonte: (Autor, 2011)

Com relação à utilização do livro didático, 12 (doze) docentes (30%) fazem uso deste material em suas aulas, 27 (vinte e sete) utilizam textos de vários livros para ministrar suas aulas (67,5%) e 01 (um) não trabalha com livro didático (2,5%). Sabemos que para escolher materiais diversos para trabalhar em sala de aula, o professor precisa de tempo e um esforço para atender as necessidades das turmas que ele leciona, e isto, às vezes, compromete a qualidade do ensino, pois o educador não tem tempo para fazer uma triagem adequada do material a ser utilizado, e com isto os alunos não se sentem estimulados para trabalhar com aquele texto. Assim, o professor tem que ter uma grande preocupação na escolha destes textos que leva para a sala de aula. Não podemos esquecer que não é porque se trabalha com livros didáticos que teremos mais envolvidos no processo de aprendizagem, isto, também, vai depender da forma como este recurso será utilizado.

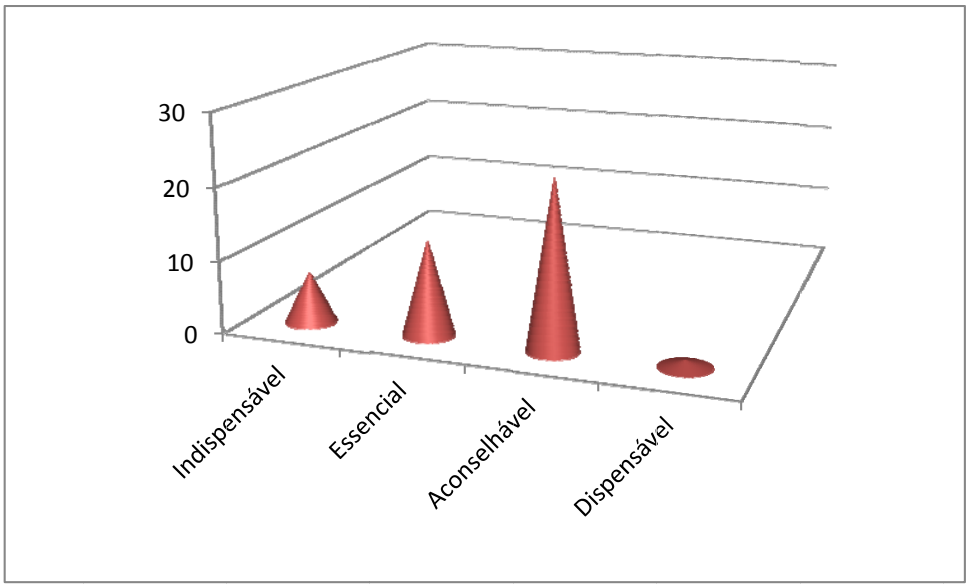
Quadro 13: Que materiais didáticos são mais usados pelo professor?



Fonte: (Autor, 2011)

Quando o questionamento é sobre quais materiais didáticos os docentes mais utilizam em suas aulas, 39% (trinta e nove por cento) afirmaram usar o livro didático, 36,5% (trinta e seis ponto cinco por cento) textos avulsos, 11% (onze por cento) filmes, 9% (nove por cento) computador e 4,5 (quatro ponto cinco) usam a música. O professor precisa atender as necessidades de aprendizagem dos alunos e investir em várias metodologias para que o ensino seja eficiente, é uma tarefa que não pode ser esquecida pelos educadores.

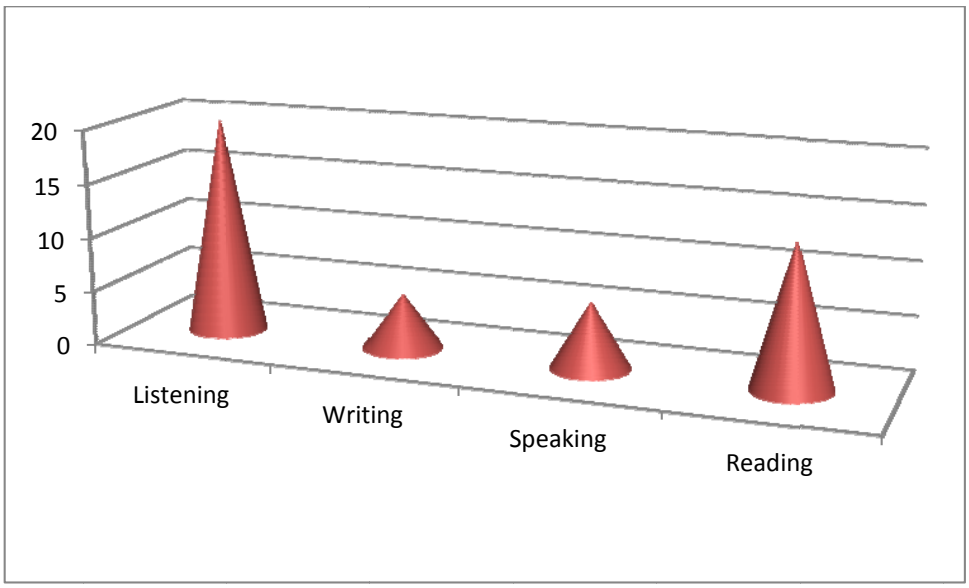
Quadro 14: Você acha que o livro didático é



Fonte: (Autor, 2011)

No quadro 14 perguntamos qual a opinião dos professores sobre o livro didático, 2,3% (cinquenta e dois ponto três por cento) o consideram aconselhável, 29,4 (vinte e nove ponto quatro por cento) essencial, 16% (dezesseis por cento) indispensável e 2,3% (dois ponto três por cento) dispensável. A escolha do livro didático é um processo muito importante, pois este recurso, às vezes, é a única fonte que o aluno e o professor têm para fundamentar suas aulas, visto que as escolas não oferecem tantas condições. Faz-se necessário uma análise criteriosa para a escolha deste material. O professor tem que ter consciência que ele precisa de momentos de preparação para utilizar este recurso, pois caso isto não aconteça ele apenas estará passando conteúdos, sem a preocupação de escolher o que é melhor para o desempenho dos seus alunos.

Quadro 15: Quanto às habilidades mais importantes a serem desenvolvidas pelos alunos. Qual a ênfase dada a cada um deles.

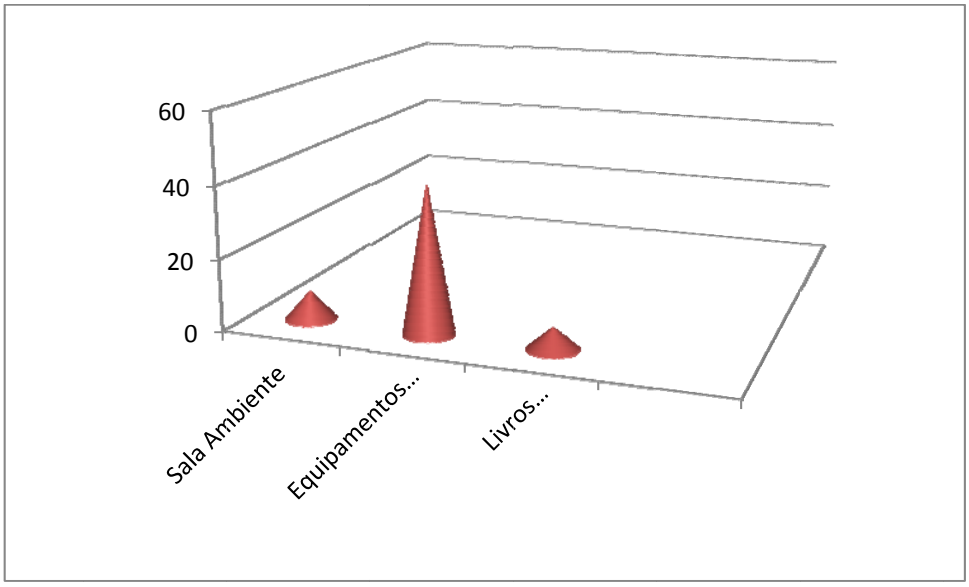


Fonte: (Autor, 2011)

Quanto à habilidade mais importante a ser desenvolvida pelos alunos, 19 (dezenove) docentes crêem que a compreensão auditiva é a mais importante (47,5%), seguidas de 12 (doze) que afirmaram ser a leitura (30%), com relação à fala 05 (cinco) considera esta habilidade mais importante (12,5%) e a escrita 04 (quatro) com 10%. Lima (2009) reforça a ideia sobre a leitura em sala de aula quando ele afirma que o ensino de uma língua estrangeira deve ser organizado pelo

estudo do texto, pois esta habilidade engloba as várias dimensões do ensino, como lexical, gramatical, semântica, política etc.

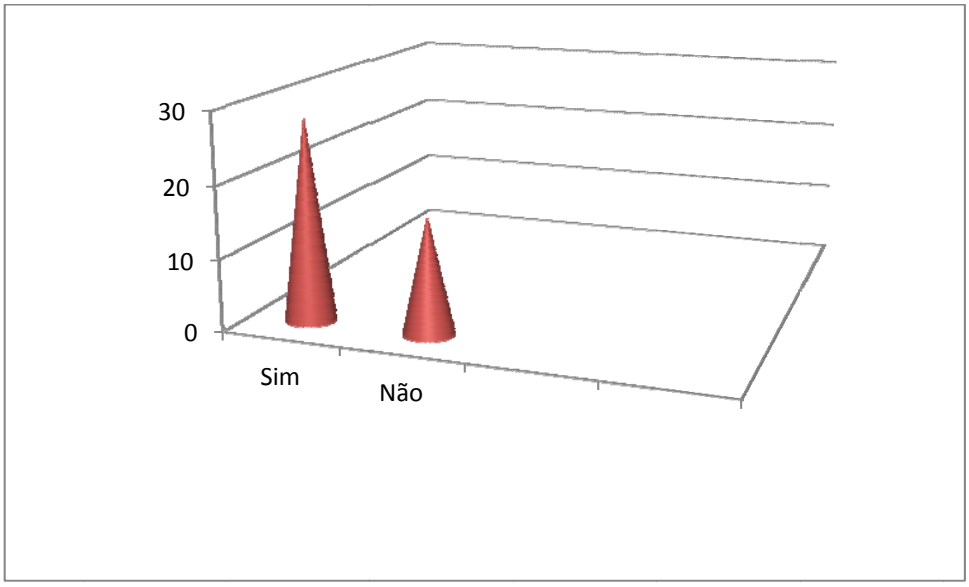
Quadro 16: A escola onde você atua dispõe de



Fonte: (Autor, 2011)

Com relação ao apoio que a escola possui para melhorar a aprendizagem, 95% (noventa e cinco por cento) respondeu que suas escolas possuem equipamentos eletrônicos, como computador, televisão, micro-system. As bibliotecas possuem livros específicos, como dicionário, gramáticas e paradidáticos em 36,5% (trinta e seis ponto cinco por cento) e somente 18% (dezoito por cento) possuem salas ambientes. Se a escola oferece estes recursos, o professor deve buscar a melhor forma de utilizá-los para tornar o ensino mais eficiente. Pode-se pensar em aulas mais dinâmicas, oportunizando aos alunos melhores momentos de aprendizagem. Aproveitando estas ferramentas que a escola dispõe, o educador pode fazer com que seu aluno não fique apenas preso ao livro didático ou o material utilizado por eles, e tenha oportunidade de sair das salas de aula, buscando uma realidade mais condizente com o ensino de línguas.

Quadro 17: A escola dispõe de recursos didáticos para a prática do professor?



Fonte: (Autor, 2011)

28 (vinte e oito) professores (70%) responderam que as escolas nas quais os eles trabalham dispõe de recursos didáticos para a prática do professor. A presença destes recursos nas escolas facilita bastante o desempenho do professor, pois a realidade de muitas escolas é que o professor tem que levar o material que precisa, visto que a escola não dispõe de recursos, se o professor quiser trabalhar com uma música, por exemplo, teria que levar o *micro-system* de casa, assim, desmotivando em alguns casos os professores, pois os mesmos trabalham em mais de uma escola.

6.1.4 Aspectos curriculares

O sistema educacional brasileiro vem sofrendo grandes mudanças nos últimos anos, as quais visam uma melhor formação dos jovens e adultos do país. Os professores devem ter conhecimento dos documentos oficiais que norteiam o ensino de línguas nas escolas, pois assim, estarão cientes das mudanças e avanços propostos nos mesmos.

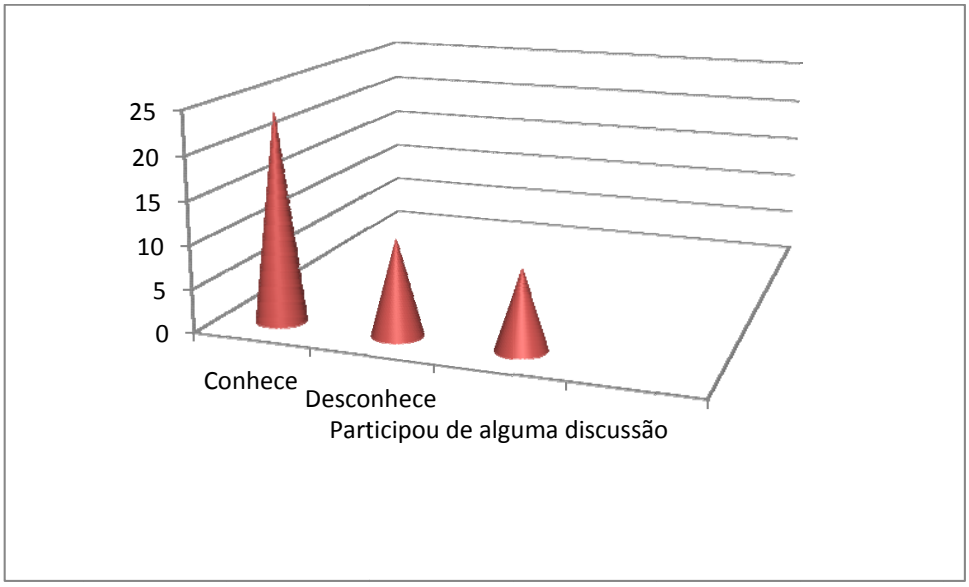
As diretrizes direcionam o ensino para o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos. O professor deve estar sensível as estas transformações, pois o aluno não é mais aquele que só recebe conteúdos, e sim uma parte integrante neste processo. Os PCNs (1998, p. 40) enfatizam isto afirmando que

> [...] a aprendizagem do inglês, tendo em vista o seu papel hegemônico nas trocas internacionais, desde que haja consciência crítica desse fato, pode colaborar na formação de contra-discursos em relação às desigualdades entre países e entre grupos sociais (homens e mulheres, brancos e negros, falantes de línguas hegemônicas e não-hegemônicas, etc.). Assim, os indivíduos passam de meros consumidores passivos de cultura e de conhecimentos a criadores ativos: o uso de uma Língua Estrangeira é uma forma de agir no mundo para transformá-lo. A ausência dessa consciência crítica no processo de ensino/aprendizagem de inglês, no entanto, influi na manutenção do *status quo*, ao invés de cooperar para sua transformação.

O educador tem que favorecer situações que propiciem o desenvolvimento destas habilidades nos alunos, para conseguir este objetivo, eles devem estar cientes dos benefícios que esta nova metodologia traz para a educação.

Sabemos que sempre que há mudanças, elas demoram certo tempo para ser absorvidas pela comunidade educacional, e isto é que está ocorrendo. Mas para elas serem aceitas, temos que pensar em uma ação integrada na escola, um espaço para análise e discussão sobre estas diretrizes.

Quadro 18: Quanto aos documentos oficiais norteadores do ensino de língua estrangeira nas escolas (PCNs, PCN em Ação, PCN+, Orientações Curriculares para o ensino médio), você



Fonte: (Autor, 2011)

Sobre os documentos oficiais norteadores do ensino de língua estrangeira nas escolas, 20 docentes conhecem (50%), porém apenas 09 (nove) participaram de alguma discussão a respeito destes documentos (22,5%). E 11 (onze) desconhecem este material (27,5%). Temos que lembrar que, conhecer, apenas, não é o suficiente, os professores precisam discutir este material, para que possam tornar possíveis algumas das mudanças sugeridas. Alguns docentes são resistentes às mudanças, mas em alguns casos, é devido à falta de conhecimento. Estes documentos dão um norte aos professores sobre o que se espera do ensino de línguas, sendo necessários estudos e discussão sobre o que eles versam, pois assim pode-se analisar a proposta e ver o que temos nas escolas que contribuem para atender as expectativas.

6.1.5 Crenças e princípios relacionados ao ensino e aprendizagem da língua inglesa

O estudo das crenças tem se tornado muito importante para várias áreas do conhecimento, que tem por finalidade a compreensão das ações do ser humano. Barcelos (2004) corrobora com esta ideia, pois acredita que o conceito de crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas não está ligado diretamente a Linguística Aplicada e sim um conceito antigo de várias áreas do saber, como antropologia, sociologia, educação entre outras.

O conceito sobre crença é antigo, visto que desde que nascemos acreditamos em alguma coisa, e isto motiva nossas ações. Almeida Filho (1993) coloca as crenças ou a cultura de aprender como uma das forças predominantes no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

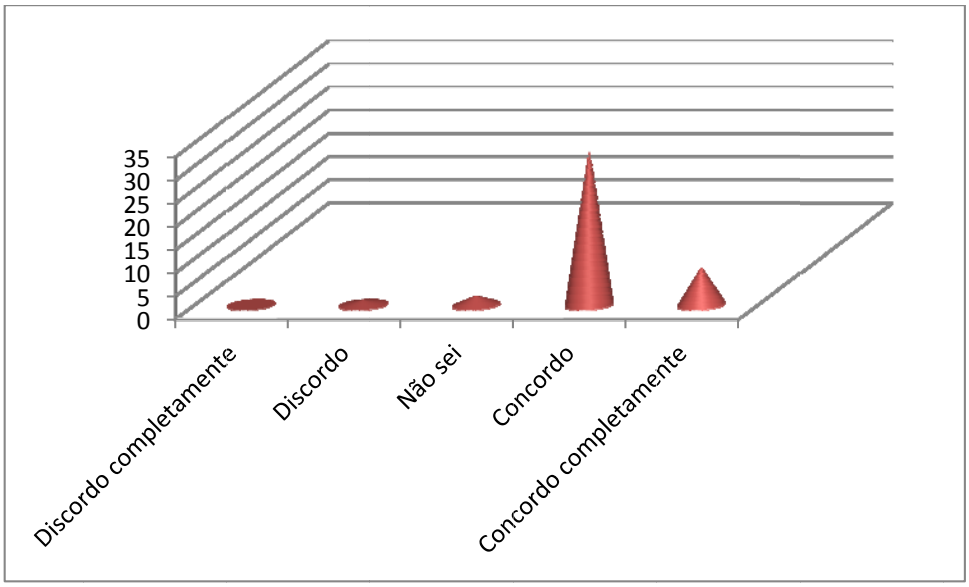
Barcelos (2001, p.72) considera crenças no tocante a aprendizagem de línguas como “opiniões e ideias que os alunos (e professores) têm a respeito do processo de ensino/aprendizagem de línguas”. A autora afirma, ainda, que as crenças influenciam nas estratégias de que os alunos utilizam para aprender a segunda língua, como também nas atitudes e motivação destes aprendizes.

Kudiess (2005, p.41) afirma que

> Não é possível fazer grandes afirmações sobre como as crenças evoluem,mas o que se percebe é que estas, sempre que em contato com novas experiências, passam por um processo de “amadurecimento”, seja através dos questionamentos dos professores, reflexões, conflitos, dúvidas ou simplesmente pela assimilação de novos conhecimentos, informações e aprendizagens, podendo vir a se transformar em outras crenças (sofrem mudanças) ou acomodar novas informações, fazendo com que os professores adaptem as suas crenças a uma situação específica.

Para a investigação sobre crenças usamos a sistematização criada por Horwitz (1985), o BALLI, para levantar as crenças dos professores da rede pública do município de Arapiraca-AL.

Quadro 19: O professor de língua estrangeira precisa ensinar os aspectos culturais onde a língua é falada.

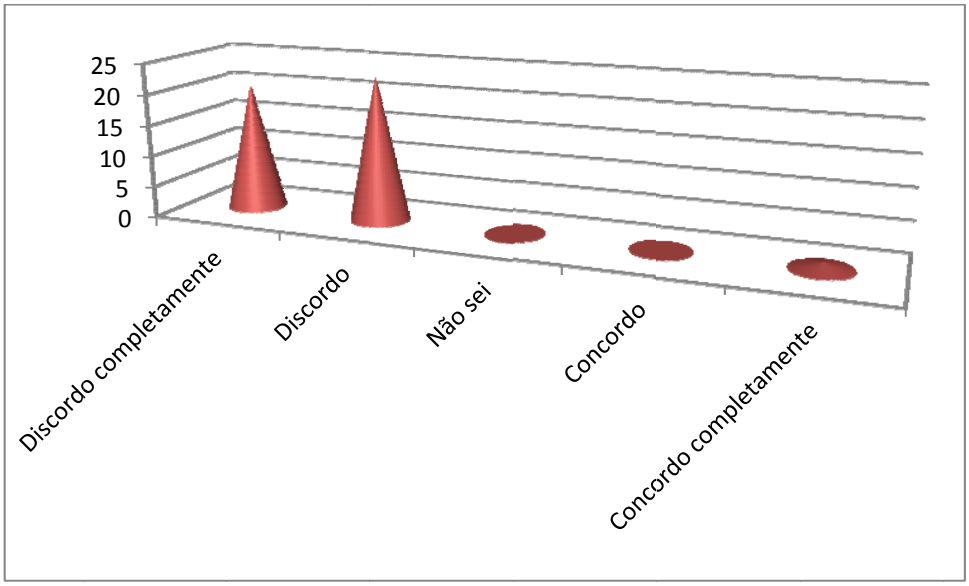


Fonte: (Autor, 2011)

Em relação à afirmação de que o professor de língua estrangeira precisa ensinar os aspectos culturais onde a língua é falada, 75% (setenta e cinco por cento) responderam que concordam e 18% (dezoito por cento) responderam que concordam completamente. Isto nos sugere que os professores pesquisados atribuem importância ao fato de que os aspectos culturais da língua alvo devem ser trabalhados.

Lima (2009) enfatiza que as culturas dos países de língua inglesa não são abordadas satisfatoriamente nos livros didáticos. E quando feito, enfatiza-se Estados Unidos e Inglaterra. O ensino de uma língua, quando unido aos aspectos culturais facilita a aprendizagem, pois os alunos passam a aceitar e entender melhor alguns aspectos da língua. Segundo ainda este autor, é necessário que o professor saiba as características culturais da língua para ampliar seus conhecimentos, pois o desenvolvimento da competência comunicativa da língua-alvo deve estar integrada ao desenvolvimento comunicativo intercultural.

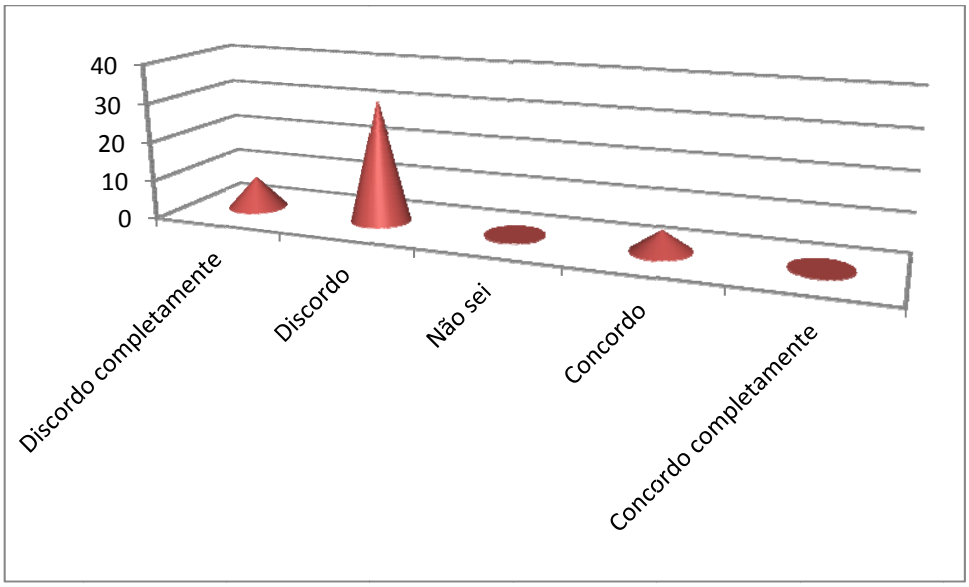
Quadro 20: Só se aprende inglês com professores nativos



Fonte: (Autor, 2011)

Só se aprende inglês com professores nativos é uma crença que 52,3% (cinqüenta e dois ponto três por cento) responderam que discordam e 45,4 (quarenta e cinco ponto quatro por cento) responderam que discordam totalmente. Isto nos sugere que os professores pesquisados acreditam que professores brasileiros podem ensinar bem inglês. Ficamos contentes com este posicionamento, pois se fosse o contrário, demonstraria que eles não confiam no seu trabalho no ensino de uma língua estrangeira. Mas não podemos esquecer que o contato com nativos é muito importante para o aprendiz, então o professor deve pensar nesta possibilidade para que o aluno tenha este contato com a pronúncia nativa, trabalhando nas suas aulas com atividades de *listening*, podendo utilizar-se de músicas, filmes, textos dos livros que tenham áudio, e reforçar a pronúncia dos alunos.

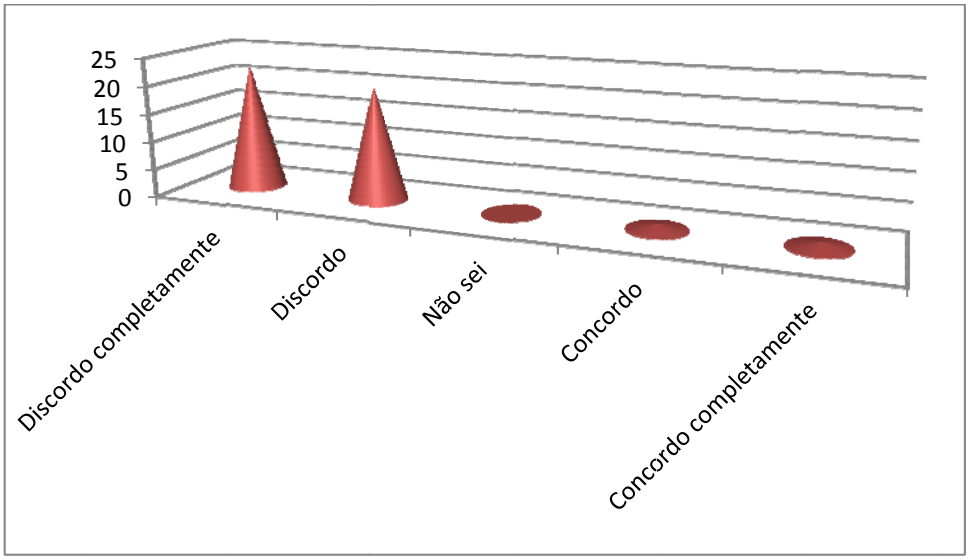
Quadro 21: Primeiro se aprende a gramática da língua para depois aprender a falar



Fonte: (Autor, 2011)

O quadro 21 apresenta a afirmação que primeiro se aprende a gramática para depois falar a língua, afirmativa esta que 70,5% (setenta ponto cinco por cento) dos professores responderam que discordam completamente e 18,2% (dezoito ponto dois por cento) responderam que discordam, e somente 11,3% (onze ponto três por cento) concordam. Esse posicionamento nos sugere que a maioria desses professores acredita que o ensino da gramática não garante a aprendizagem da língua, e que, portanto, devem priorizar outros aspectos em suas aulas. É importante lembrar que até o Método Direto, se aprendia uma língua estrangeira utilizando gramática e tradução, que era a forma que se aprendia as línguas mortas como o latim e o grego. Desde aquela época, se defende que a gramática dever ser aprendida de forma indutiva. A gramática deve ser utilizada dentro da língua, facilitando assim a oralidade do aprendiz.

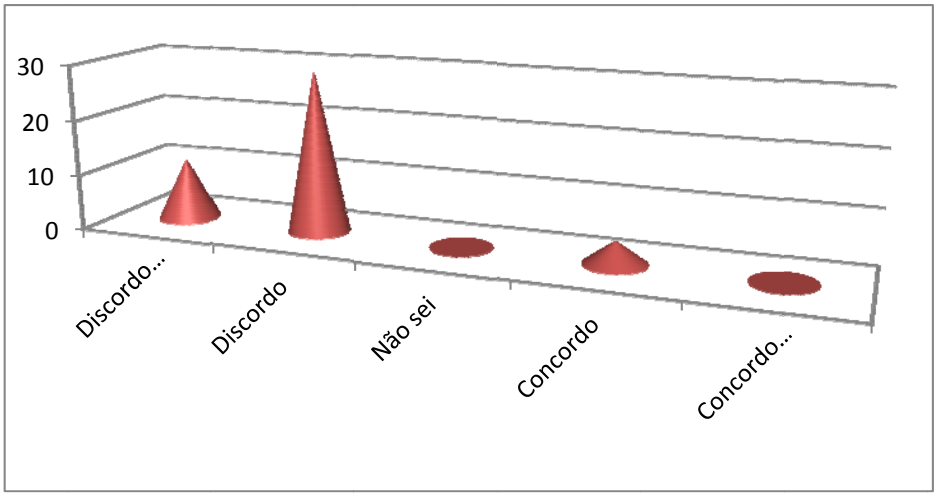
Quadro 22: A aprendizagem das línguas estrangeiras não interessa aos pobres



Fonte: (Autor, 2011)

Ao responderem se a aprendizagem de língua estrangeira não interessa aos pobres a maioria dos entrevistados discorda parcial ou completamente, atingindo um percentual de 96,4% (noventa e seis ponto quatro). Esta cada vez mais importante saber uma língua estrangeira, as oportunidades de trabalho requerem este conhecimento, independente da classe social, assim, aprender uma língua estrangeira interessa a todos, que buscam melhor oportunidade na vida.

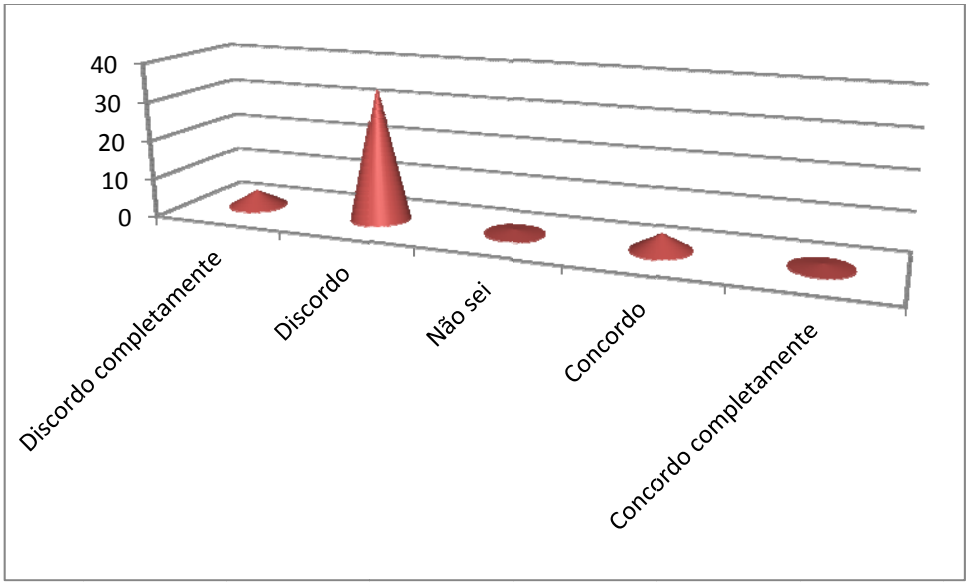
Quadro 23: Para saber uma língua estrangeira basta saber o vocabulário e a gramática dessa língua



Fonte: (Autor, 2011)

No tocante a crença que para saber uma língua estrangeira basta saber o vocabulário e a gramática, 91% (noventa e um por cento) dos docentes entrevistados discorda desta afirmação. É crescente e notória a necessidade de falar bem outra língua, não apenas conhecer sua gramática. Temos que preparar o nosso aluno para a oralidade, que eles desenvolvam a habilidade de falar uma língua estrangeira.

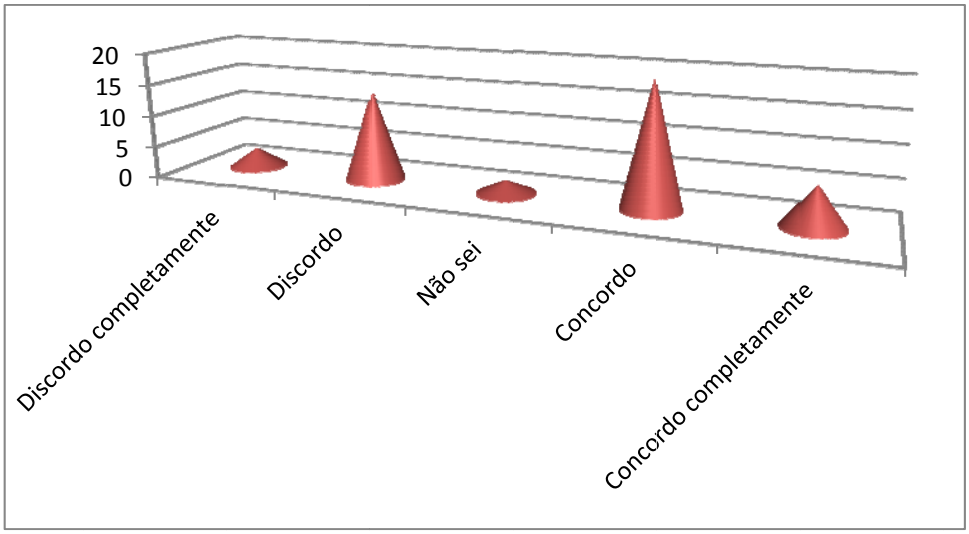
Quadro 24: Para se adquirir fluência na língua inglesa, o indivíduo precisa morar no país onde a língua é falada.



Fonte: (Autor, 2011)

Somente 11,3% (onze ponto três por cento) concordam com a afirmação que para se adquirir fluência na língua inglesa, o indivíduo precisa morar no país onde ela é falada. Sabemos que não é necessário morar no país que a língua é falada para se adquirir fluência, pois temos boas escolas que proporcionam este conhecimento. O aluno de uma língua estrangeira consegue uma boa proficiência na língua alvo mesmo sem ir para outro país, a ida dele ao local que se fala a língua é importante para melhor contato com a realidade nativa.

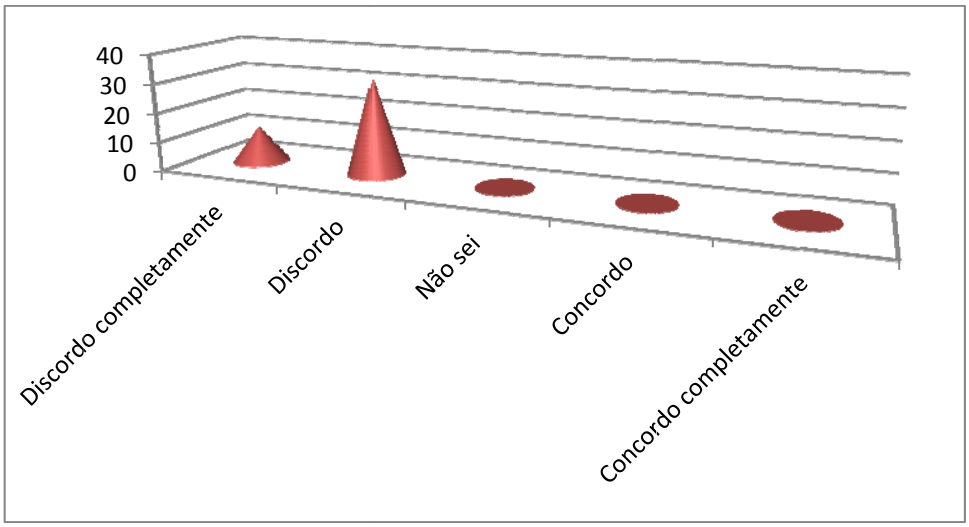
Quadro 25: Há pessoas que nasceram com o dom para aprender línguas estrangeiras



Fonte: (Autor, 2011)

Ao responderem que há pessoas que nasceram com o dom para aprender línguas estrangeiras, 7% (sete por cento) dos professores discordaram completamente, 32% (trinta e dois por cento) discordaram, 43,2 (quarenta e três ponto dois por cento) concordaram e 13,2 (treze ponto dois por cento) concordaram completamente. Devemos ter cuidado nesta crença, pois acreditar no dom como condição para ser aprender uma língua estrangeira pode se configurar em um fator negativo, pois o aprendiz pode ser furtar do esforço ou investimento para aprender, já que não tem o dom para isto.

Quadro 26: A língua estrangeira deve ser ensinada apenas como instrumento de trabalho ou de sobrevivência

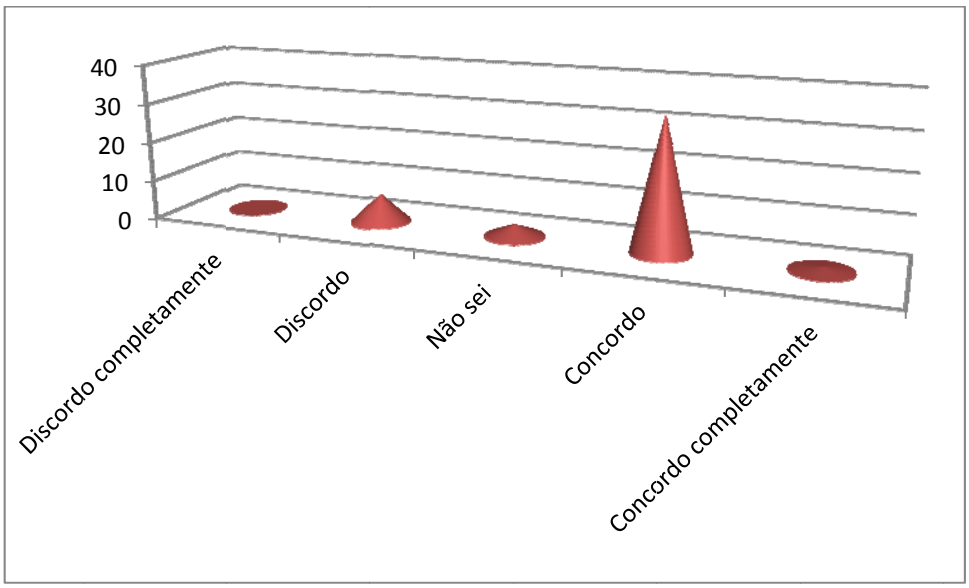


Fonte: (Autor, 2011)

Em relação à afirmação de que a língua estrangeira deve ser ensinada apenas como instrumento de trabalho ou de sobrevivência, 72,8% (doze) professores entrevistados discordam completamente e 27,2% (vinte e sete ponto dois por cento) discordam. Assim, 100% (cem por cento) discordam desta afirmativa. Rajagopalan (2003) acredita que a língua deve ser ensinada também para um melhor desempenho profissional e afirma que

> O professor é norteador do conhecimento, portanto, precisa deixar clara a importância de se aprender uma segunda língua. As pessoas se dedicam à tarefa de aprender línguas estrangeiras porque querem subir na vida. (p. 65).

Quadro 27: Pessoas mais idosas têm dificuldades de aprender língua inglesa



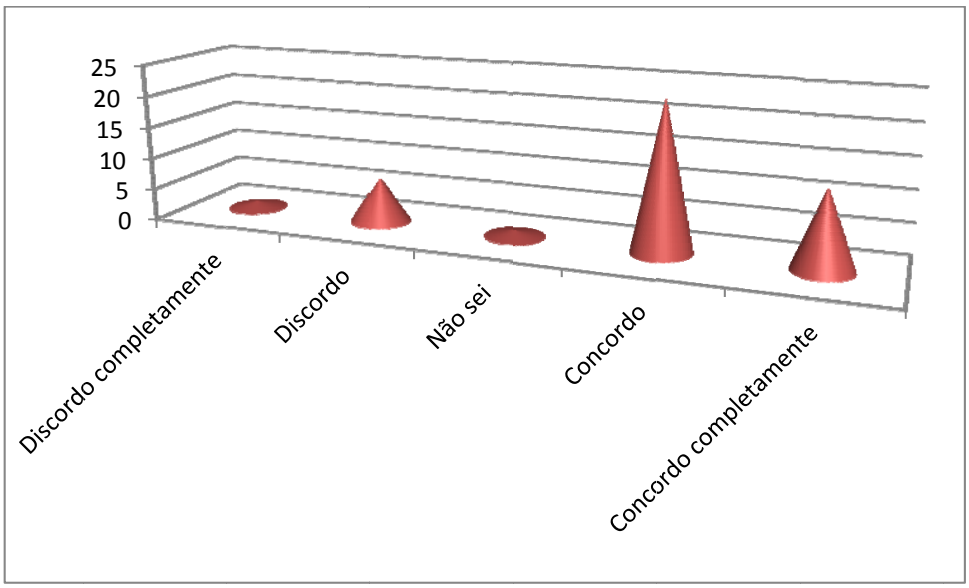
Fonte: (Autor, 2011)

Quando foi perguntado se as pessoas mais idosas têm mais dificuldade de aprender a língua inglesa, tivemos 75% (setenta e cinco por cento) que responderam que concorda, 2,5% (dois ponto cinco por cento) concorda completamente, 15% (quinze por cento) discordaram e 7,5% (sete ponto cinco por cento) afirmaram não saber.

Devemos lembrar que a interferência da língua materna na língua alvo ocorre em todas as idades. Segundo Ferrari (2007), a área que mais sofre esta interferência é de padrões fonético-fonológico, principalmente com pessoas adultas, pois o sistema da sua língua materna já está bem marcado em seu cérebro. Precisamos lembrar que os estudos sobre a transferência de uma língua começou

no Behaviorismo, que depois uma das vertentes chegou ao Conexionismo. A autora supracitada reforça que tanto a língua materna quanto a estrangeira são aprendidas de forma semelhante. A hipótese do período crítico, sob a visão conexionista, diz que sistema cognitivo do adulto está muito comprometido com a língua materna.

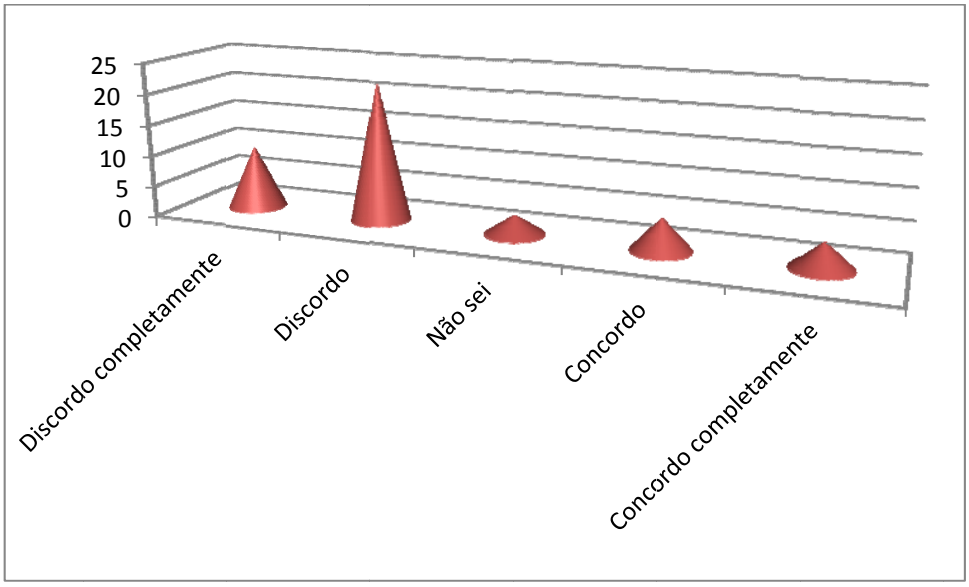
Quadro 28: A idade ideal para aprender inglês é na infância



Fonte: (Autor, 2011)

Quanto à crença que a idade ideal para aprender inglês é a infância, 52,5% (cinquenta e dois ponto cinco por cento) responderam que concordam, 26,9% (vinte e seis ponto nove por cento) concordam completamente, 16% (dezesseis) discordam e 2,3% (dois ponto três por cento) discorda completamente e o mesmo percentual afirmou não saber responder. Bonfim e Alvarez (2008) salientam que a criança por natureza já é mais curiosa e consegue uma boa sintonia com o ambiente que está inserida. E na pré-adolescência, a pronúncia sofre menos influência da língua materna, chegando próximo da pronúncia nativa. E como a lateralização do cérebro ocorre apenas a partir da puberdade, os dois hemisférios favorecem a aprendizagem máxima por estarem interligados. Assim, a criança tem desempenho superior devido à interação dos dois hemisférios. O ensino de língua estrangeira para crianças (LEC) é uma realidade em nosso país, pois cada vez mais temos escolas e cursos de idiomas oferecendo aulas de LEC. Rocha (2006) diz que o professor de LE precisa ter conhecimento para ensinar a crianças, sua pedagogia é muito importante neste processo.

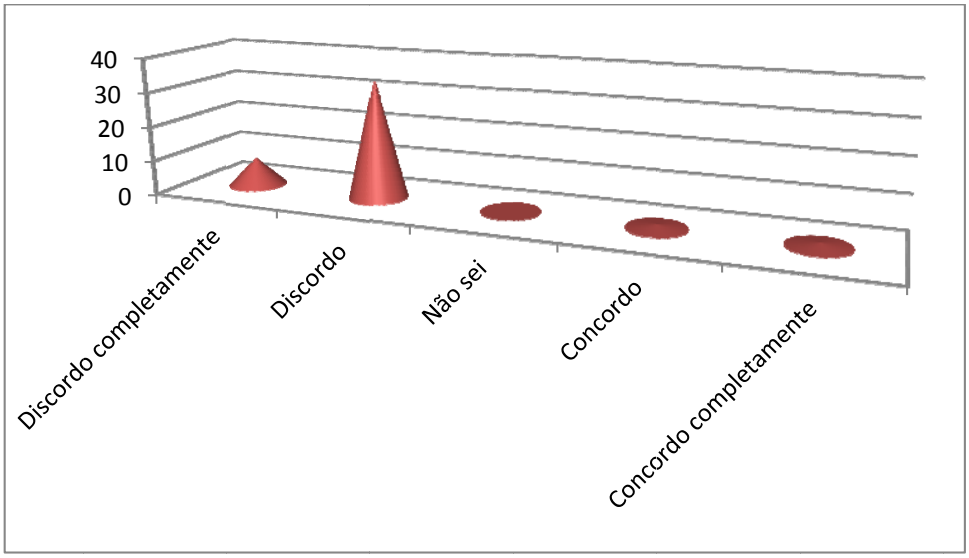
Quadro 29: Os cursos de atualização metodológica para professores de inglês não acrescentam nada a esses profissionais, pois eles tendem a ensinar da forma como aprenderam.



Fonte: (Autor, 2011)

Ao responderem se o professor tende a ensinar do mesmo modo que aprendeu, 23% (vinte e três por cento) disseram que discordam completamente, 50% (cinquenta por cento) discordam, 11,5% (onze ponto cinco por cento) concordam e 09 (nove por cento) concordam completamente. Apesar do termo “tende a ensinar” não ser o mesmo que “ensina” e que, portanto, pode dar margem a outras interpretações, acreditamos que o fato de um professor concordar que há essa tendência, já sinaliza a possibilidade desse professor se sentir influenciado pelos modos/métodos através dos quais foi ensinado/aprendeu.

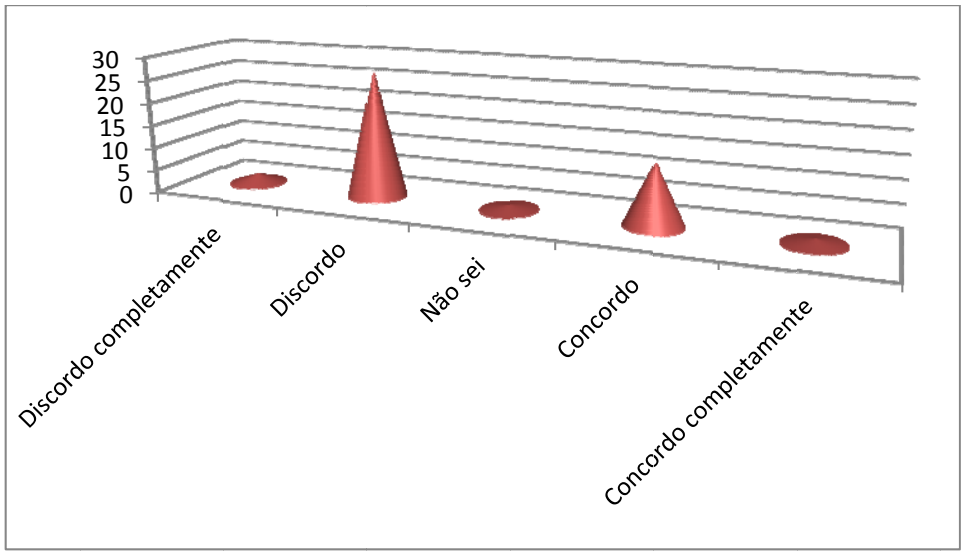
Quadro 30: A tradução deve ser terminantemente evitada na sala de aula



Fonte: (Autor, 2011)

Em relação à afirmação que a tradução deve ser terminantemente evitada na sala de aula, 18,5% (dezoito ponto cinco por cento) discordam completamente e 76,9% (setenta e seis ponto nove por cento) discordam. Uma grande parte dos pesquisadores afirma que a língua-mãe não deve ser abolida das aulas de língua estrangeira, pois poderá haver alguma necessidade de usá-la e isto não prejudicaria a aprendizagem do aluno. Ellis (1994) declara que “qualquer teoria de aquisição de segunda língua (L2) que ignore os conhecimentos prévios do aprendiz é uma teoria inadequada”. Assim não podemos considerar a tradução um mal para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Lewis (1997) corrobora com esta ideia, quando afirma que “é inevitável que os aprendizes usem a língua materna como um dos recursos de aprendizagem e uma sã pedagogia deveria explorar, ao invés de rejeitar, essa vantagem”. Deduzimos, então, que a tradução pode ser usada nas salas de aula, temos apenas que ter cuidado com a utilização da mesma, pois o objetivo é trabalhar com mais ênfase com a língua alvo.

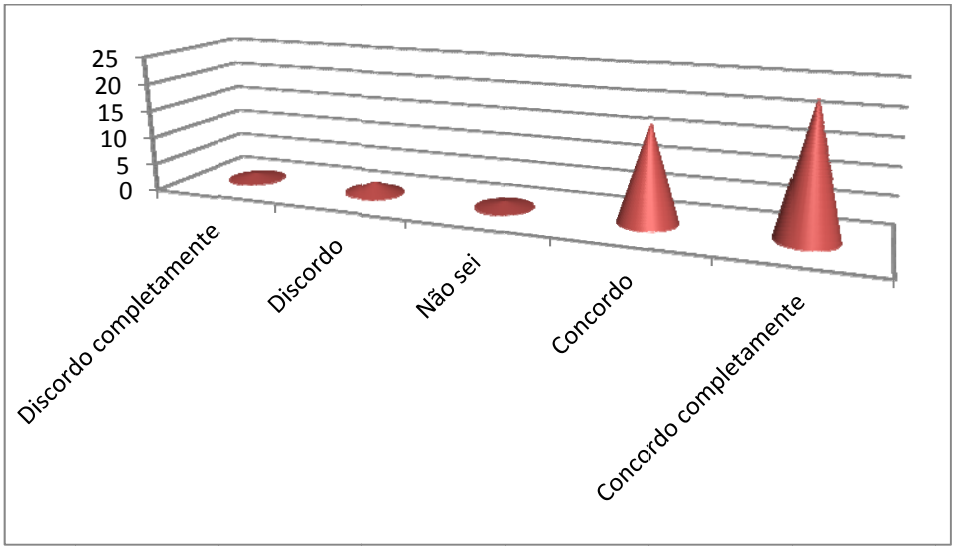
Quadro 31: Deve-se evitar o uso da língua materna na sala de aula de língua inglesa



Fonte: (Autor, 2011)

Deve-se evitar o uso da língua materna em salas de línguas estrangeiras é uma crença que há discordância entre 66,1% (sessenta e seis ponto um por cento) e a concordância de 31,6% (trinta e um ponto seis por cento).

Quadro 32: A motivação é a mola-mestra para aprendizagem de língua estrangeira



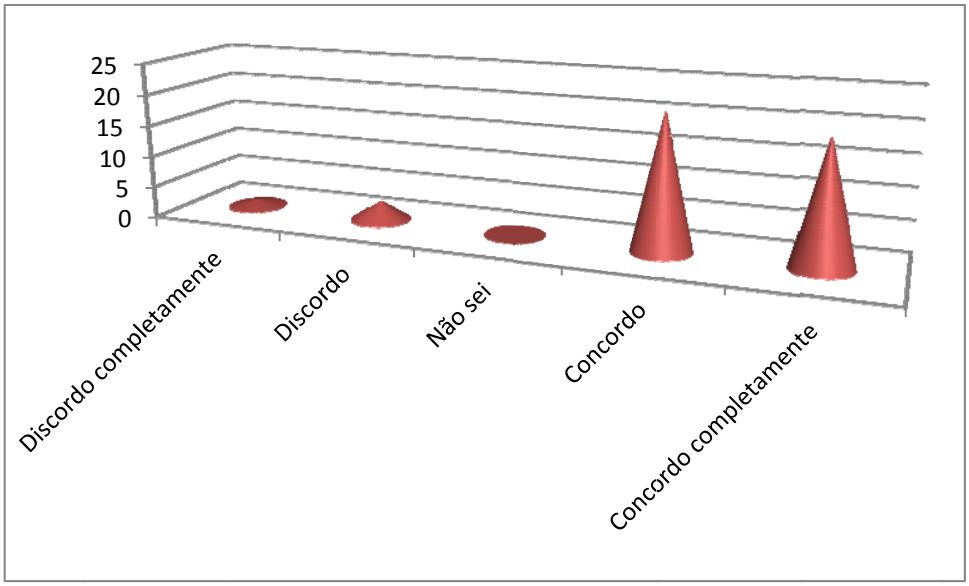
Fonte: (Autor, 2011)

Quanto à crença de que a motivação é a mola-mestra para a aprendizagem de língua estrangeira, 38,3% (trinta e oito ponto três por cento) respondeu que concorda, 52,5% (cinquenta e dois ponto cinco por cento) concordam

completamente, 4,6% (quatro ponto seis por cento) discordam, 2,3% (dois ponto três por cento) discorda completamente e este mesmo percentual afirmou não saber. A maioria (90,8%) concorda sobre a importância da motivação na sala. Sabemos que no processo de aprendizagem a motivação e aspectos afetivos são importantíssimos. Brown (1994) ressalta que os fatores motivacionais podem determinar comportamentos no aprendiz que podem ser intrínsecos, expectativas ou projeções dos alunos, ou extrínsecos, provenientes de terceiros direta ou indiretamente.

Devemos lembrar também a hipótese do filtro afetivo de Krashen (1982) que afirma que variáveis afetivas contribuem para a aquisição de uma segunda língua, que reforça que aprendizes motivados são mais bem sucedidos neste processo.

Quadro 33: Cabe ao professor incentivar o aluno a aprender, mesmo quando não há motivação ou necessidade imediata da parte dele



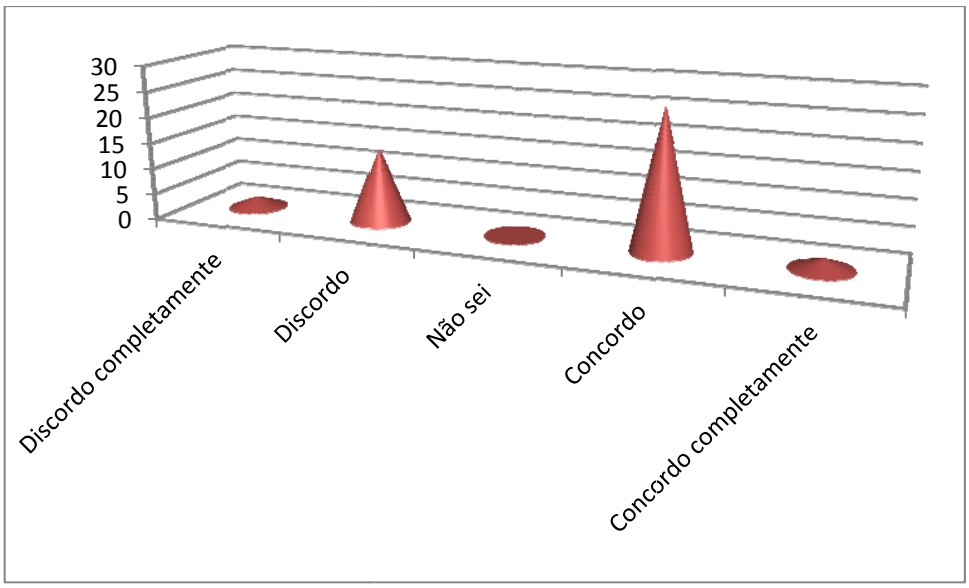
Fonte: (Autor, 2011)

Quando foi afirmado que cabe ao professor incentivar o aluno a aprender, mesmo quando não há motivação ou necessidade imediata da parte dele, 90,7% (noventa ponto sete por cento) responderam que concordam.

A motivação na aprendizagem é um fator importante, pois sem ela há queda na aprendizagem. Para motivar os alunos, o professor deve estar consciente da importância do seu papel neste processo e ele somente conseguirá êxito se tiver

conhecimento de como os alunos aprendem e para isto ele deve conhecer os fundamentos de aprendizagem e as teorias que envolvem a motivação.

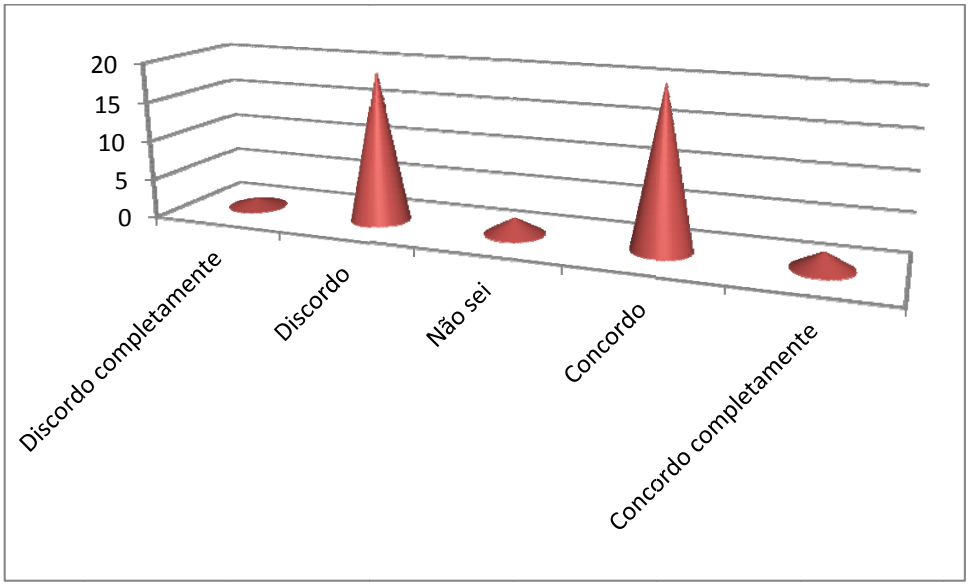
Quadro 34: O professor é responsável pela aprendizagem dos alunos



Fonte: (Autor, 2011)

Em relação à afirmação que o professor é responsável pela aprendizagem do aluno, 36,6% (trinta e seis ponto seis por cento) responderam que discordam, 63,4% (sessenta e três ponto quatro por cento) concordam.Temos que ter cuidado com esta afirmação, pois nesta perspectiva, o professor continua sendo o centro da aprendizagem, mas há uma nova visão da sala de aula e dos papéis dos atores envolvidos neste processo, o professor deixa de ser o único detentor do saber e compartilha as responsabilidades com os alunos.

Quadro 35: A leitura na língua inglesa é a habilidade mais importante a ser ensinada nas escolas da educação básica

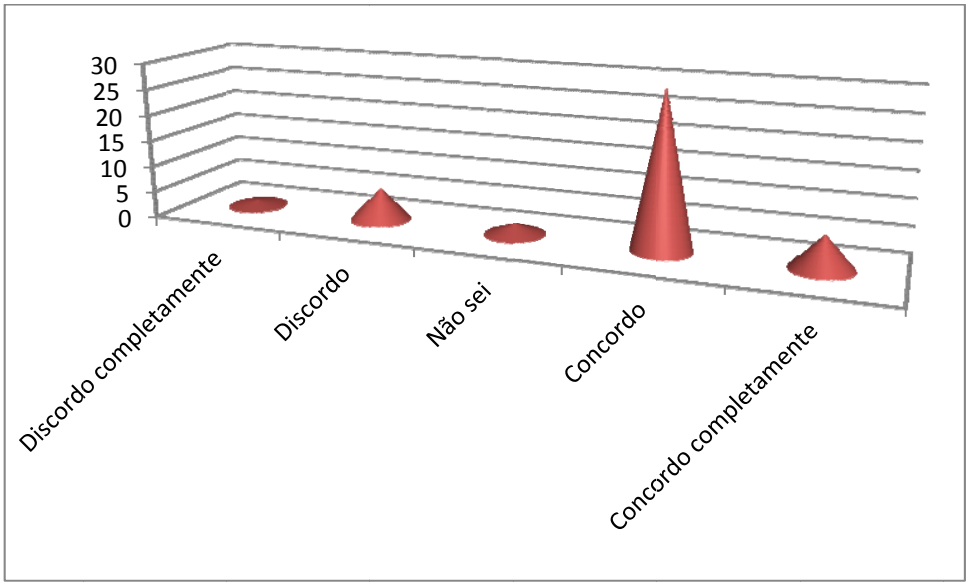


Fonte: (Autor, 2011)

Ao se posicionarem em relação ao ensino de leitura como prioritária em relação às demais habilidades, 43% (quarenta e três por cento) responderam que discordam, 45,5% (quarenta e cinco ponto cinco por cento) concordam, 4,6 (quatro ponto seis por cento) concordam completamente e 2,3% (dois ponto três por cento) discorda completamente. Essa é uma questão bastante complexa, visto que os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Línguas Estrangeiras (PCN-LE), já deram ênfase, num primeiro momento (1998), à abordagem comunicativa e, a partir de 2002, assumiram outra postura, na qual defendem que o papel da leitura e de sua aprendizagem é essencial no desenvolvimento conjunto da língua estrangeira e da língua materna, além de ser uma habilidade plausível de realização pelas condições concretas de utilização, tanto no campo acadêmico, quanto no trabalho, considerando-se a realidade do nosso contexto social.

Dessa forma, o documento sugere o desenvolvimento da habilidade de leitura numa perspectiva sociointeracionista, justificada pelas possíveis necessidades do aluno e pelas condições do contexto de ensino das escolas públicas brasileiras (carga horária reduzida), classes superlotadas, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) que podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas (compreensão, oralidade, leitura e escrita).

Quadro 36: A conversação é o melhor meio para se aprender a língua



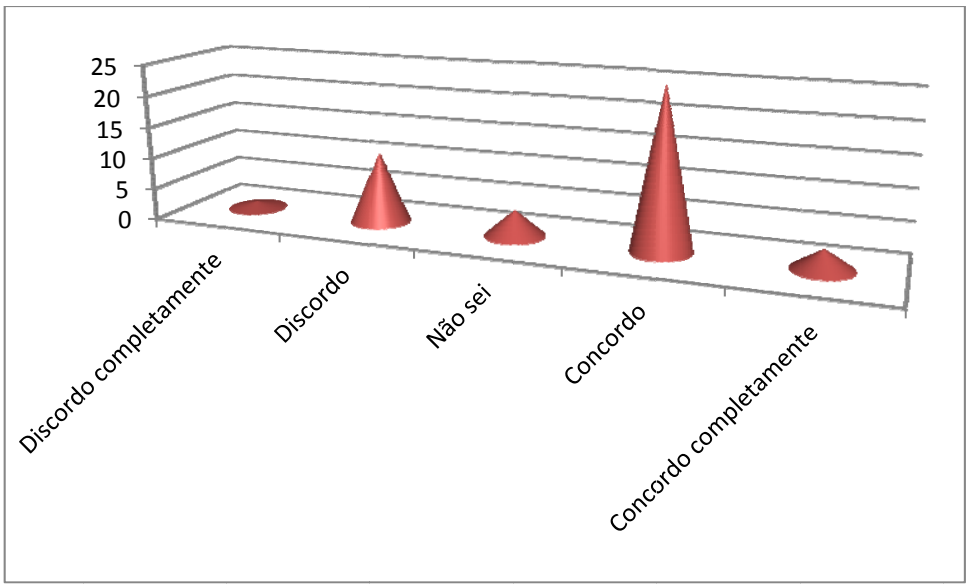
Fonte: (Autor, 2011)

Ao se depararem com a afirmação de que a conversação é a melhor forma de se aprender a língua, 65% (sessenta e cinco por cento) responderam que concordam, 14% (quatorze por cento) concordam completamente, 2,3% (dois ponto três por cento) discordam completamente e também 14% (quatorze por cento) discorda e, e 4,6% (quatro ponto seis por cento) afirmaram não saber responder.

Observando os resultados, percebemos que a maioria dos professores de inglês entrevistados concebem a língua como uma prática social, materializada por meio das conversações e que, dessa forma, priorizam atividades de comunicação oral em suas aulas.

O ensino de língua inglesa tem como objetivo fazer com que seu aprendiz saiba usá-la em situações da sua vida, permitindo o acesso ao mundo globalizado. Sabemos que a oralidade em sala de aula é pouca usada nas escolas no Brasil, principalmente, nas públicas. Se os professores usarem metodologias que envolvam conversação, facilitará muito este processo.

Quadro 37: A língua estrangeira se aprende através da repetição e da formação de hábitos

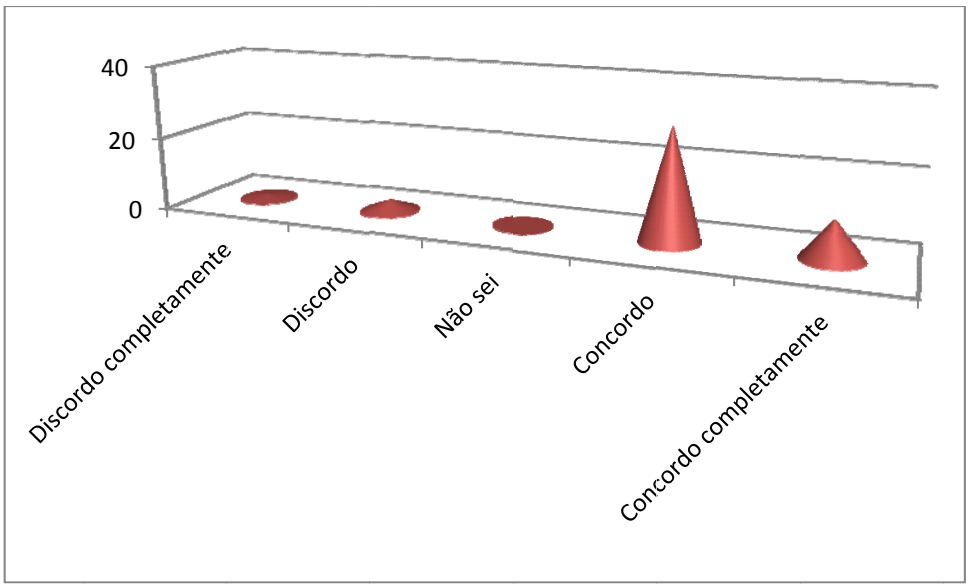


Fonte: (Autor, 2011)

Quando foi afirmado que a língua estrangeira se aprende através da repetição e da formação de hábitos, 56,7 (cinqüenta e seis ponto sete por cento) responderam que concordam, 07% (sete por cento) concordam completamente, 25% (vinte e cinco pro cento) discordam e 2,3% (dois ponto três por cento) discordam completamente. O contato com a língua deve ser efetivo e o hábito de usar a língua, fazendo com que o ambiente passe a ser utilizado para o uso da língua alvo facilita a aprendizagem, visto que na maioria dos casos, o aluno só tem aquela possibilidade de contato com a língua estrangeira. Os PCNs ressaltam esta afirmação quando reforça que

> vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo (p.43).

Quadro 38: A aprendizagem da língua se dá através do próprio uso em situações de comunicação.



Fonte: (Autor, 2011)

Finalmente, ao se depararem com a afirmação de que a aprendizagem da língua se dá através do próprio uso em situações de comunicação, 67% (sessenta e sete por cento) responderam que concordam, 23% (vinte e três por cento) concordam completamente, 07% (sete por cento) discordam e 2,3% (dois ponto três por cento) discordam completamente. Assim, observamos que os professores utilizam a língua inglesa como ferramenta de ensino em suas salas de aula, ou seja, eles aplicam a oralidade como padrão em suas aulas. Rajagopalan (2003) afirma que "... o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir...". O autor reforça a teoria que a função de se aprender uma língua é para fazer uso dela em situações de comunicação. Os PCNs reforçam isto, quando afirma que a necessidade de se aprender uma língua estrangeira é uma maneira de fazer parte do mundo, ser um cidadão globalizado.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho de pesquisa nos propusemos a investigar o perfil e as crenças do professor de língua inglesa que atua na educação básica de ensino público na cidade de Arapiraca-AL.

Tivemos como elemento norteador a seguinte pergunta: **Que perfil, crenças e opiniões os professores de língua inglesa apresentam para buscar compreender a situação atual do ensino de língua inglesa nas escolas de educação básica de Arapiraca-AL?**

Observamos que os professores na sua maioria possuem faixa etária entre 28 e 48 anos, pertence ao sexo feminino, e são oriundos de escola pública. Podemos analisar que temos na escola pública do município, professores que fazem parte da mesma geração e estudaram em escolas públicas praticamente no mesmo período. Os docentes do município que responderam à pesquisa, e estão em exercício são graduados, sendo que a metade deles já possui curso de especialização e apenas um tem o curso de mestrado. É importante destacar que a especialização que eles possuem é na área de docência do ensino superior, nenhum deles possuem especialização em língua inglesa. Mas a condição de especialistas merece ser muito valorizada, visto que na situação de professores do interior, eles têm poucas oportunidades de continuar sua formação, além de não contar com incentivos da escola ou do órgão aos quais estão vinculados, eles buscaram, dentro do possível, avançar com seus estudos para adquirir melhor formação.

Quando perguntado sobre o curso de graduação que eles fizeram, a maioria reforçou que ele não atendeu às necessidades, e que precisaram fazer cursos de idioma para se sentirem preparados para assumir salas de aula de língua inglesa com mais segurança. Afirmaram, ainda, que dominam as 04 (quatro) habilidades da língua. Isto leva-nos a crer que os docentes, pelas informações dadas, podem desempenhar bem o seu papel como educador, trabalhando as habilidades com seus alunos.

Eles não participam de congressos ou seminários na sua área de atuação, alegando que, geralmente, estes encontros não acontecem em Arapiraca-AL, e isto dificulta a participação, pois eles não podem se deslocar para outras cidades, visto que a escola não incentiva para esta prática, e caso eles queiram frequentar estes eventos, terão que custeá-los.

A maioria dos professores acredita que o uso do livro didático é aconselhável, mas nem todos utilizam este recurso em suas aulas, alegando que os alunos da escola pública não se sentem motivados para comprá-lo, e assim eles usam materiais diversos para suas aulas. Sabemos que isto é preocupante, pois os professores têm que ter tempo para a seleção deste material, pois ele deve ser uma ferramenta interessante e eficaz para a aprendizagem. Não ocorrendo a escolha adequada para as atividades educacionais, pode acontecer o desinteresse dos alunos, pois percebem que o material foi escolhido aleatoriamente.

Das 04 (quatro) habilidades para serem desenvolvidas em sala de aula pelos alunos, os entrevistados consideram a compreensão auditiva a mais importante, vindo a leitura em segundo lugar.

Os docentes, em sua maioria, conhecem os documentos oficiais norteadores do ensino de língua estrangeira nas escolas, porém dos 40 (quarenta) entrevistados, somente 09 (nove) participaram de algum tipo de discussão sobre estes documentos. Deduzimos, assim, que as escolas precisam convidar mais estes professores para analisar estes documentos, para que eles sendo conhecedores da proposta, não fiquem tão resistentes às mudanças e possam contribuir eficientemente com o processo educacional.

Fizemos um estudo sobre as crenças que eles desenvolveram durante sua formação e que trazem para sua prática diária. Os professores concordam que o professor de língua estrangeira precisa ensinar os aspectos culturais, a partir dos quais a língua é falada, pois não se trata de um elemento isolado e o conhecimento de como a língua funciona e sua cultura, faz com que o aprendiz se sinta mais motivado para a aprendizagem.

Os entrevistados afirmaram que o professor é motivador para a aprendizagem do aluno, a aula tem que ser interessante para que os alunos se sintam atraídos para a aprendizagem, e cabe ao educador buscar iniciativas para tornar este ambiente mais prazeroso e eficiente. A *internet* oferece muitas informações e os professores podem fazer uso desta ferramenta com fins pedagógicos, o que tornaria suas aulas muito interessantes e motivaria os alunos para uma aprendizagem mais prazerosa, pois nossos alunos convivem com a internet diariamente e se o educador fizer uso das TIC fará com que os alunos se sintam estimulados para as aulas, mas devemos lembrar que estas atividades devem ser bem elaboradas para que realmente atinjam seus objetivos educacionais.

O professor deve fazer uso de vários recursos para tornar suas aulas interessantes, o uso de filmes e músicas em salas de aula de língua inglesa atrai a atenção dos alunos, fazendo com que eles se sintam mais interessados nas aulas, pois apenas o uso do material didático, às vezes, tornam as aulas cansativas.

Eles alegaram que a conversação em sala de aula é muito importante para que os alunos adquiram fluência, e que o uso da tradução não é condenável para a aprendizagem, mas deve ser negociado para que a aula não fique apenas limitada ao ensino de gramática lecionada em língua portuguesa.

Analisando o exposto, deduzimos que temos um quadro eficiente no ensino de língua inglesa no município, mas sabemos que para termos realmente uma visão mais condizente com a realidade precisamos dar continuidade a este trabalho fazendo uma comparação entre a prática relatada e a prática efetiva desempenhada pelos professores, o que nos estimula para a continuação desta pesquisa para obtermos um quadro do ensino de língua inglesa no município de Arapiraca-AL.

O questionário aplicado respondeu a nossa pergunta de pesquisa, pois conseguimos ter um panorama da situação educacional sobre o ensino de língua inglesa em Arapiraca-AL. Obtivemos uma visão do perfil dos docentes do município, suas crenças e opiniões no que concerne a sua prática em sala de aula. Verificamos que os professores apesar de não se sentirem bem preparados pelos seus cursos de graduação, buscaram formação continuada para dar sequência aos seus estudos e com isto melhorar sua atuação profissional, mesmo na maioria dos casos não tendo apoio de suas escolas ou secretarias as quais estão vinculados. As dificuldades para dar continuidade a sua formação são grandes, mas alguns deles buscaram por conta própria estes conhecimentos.

A maioria dos docentes de Arapiraca acredita que o ensino de gramática não garante a aprendizagem de língua inglesa, assim podemos inferir que os mesmos utilizam de outras abordagens para o ensino de línguas.

Eles afirmaram que não ensinam da mesma forma que os professores os ensinaram, que os cursos que eles fizeram durante sua vida fizeram com que sua metodologia fosse renovada com novos métodos.

Este trabalho foi o início de uma pesquisa que precisa ser aprofundada, visando maiores informações sobre a prática destes professores, pois utilizamos apenas o questionário, e analisamos estes dados, mas podemos em um trabalho

mais aprofundado comparar estes elementos com a prática destes professores no seu dia-a-dia.

Para o aprofundamento desta pesquisa será interessante trabalharmos com a metodologia de auto-confrontação, pois vamos analisar as informações coletadas pelos atuais questionários e como os docentes atuam em suas salas de aula, podendo assim termos uma visão mais precisa da atuação dos professores da rede pública de ensino de Arapiraca.

REFERÊNCIAS

ALANEN, R. A sociocultural approach to Young language learners' beliefs about language learning. In: KALAJA; P; BARCELOS, A. M. F. (ED.). **Beliefs about SLA**: New research approaches. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 55-86.

ALENCAR, E. B. de A. **"Um galo sozinho não tece um (a) manhã":** o papel de uma associação de professores de inglês no desenvolvimento da competência profissional dos seus associados. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org). **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

_____. **O professor de língua estrangeira em form*ação*.** Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. **Linguística aplicada**: Ensino de Línguas e Comunicação. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2005.

ALVAREZ, M. L. O. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In: ALVAREZ & SILVA (Orgs). **Linguística aplicada:** múltiplos olhares. Campinas: Pontes, 2007

AOKI, N. Aspects of teacher autonomy: capacity, freedom, and responsibility. In: BENSON, P. ;TOOGOOD, S. (Eds.) **Challenges to research and practice**. Dublin: Authentik, 2002.

AONDE o futuro já chegou**. Revista Veja.** São Paulo: Abril, n. 35, p. 108, set., 2010.

ARAÚJO, D. R. O processo de reconstrução de crenças e práticas pedagógicas de professores de inglês (LE): Foco no conceito de autonomia na aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Crenças e ensino de línguas**: Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 189-202.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências – elaboração. Rio de Janeiro: 2002, 24p.

_____. **NBR 6024**: numeração progressiva das seções de um documento. Rio de Janeiro: ABNT, 2003, 2p.

_____. **NBR 6027**: informação e documentação: sumário - apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2003, 2p.

_____. **NBR 6028**: informação e documentação: resumo - apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2003, 2p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos - apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002, 7p.

_____. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos - apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2011, 11p.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1995.

_____.**Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience:** A Deweyan Approach. Tese (Doutorado) – The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

_____. Metodologia da pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas*:* estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1,n.1, p. 71-92, 2001.

_____. Teachers' and students' beliefs within a Deweyan framework: conflict and influence. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Org.) **Beliefs about SLA**: New research approaches. Kluwer Academic Publischers. Netherlands, p. 171-200, 2003.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156. 2004.

BARCELOS, A. M., VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas**: foco nos alunos. Simpósio apresentado no 15º. InPLA – Intercâmbio de pesquisa em Linguística Aplicada, realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, entre 26 e 28 de maio de 2005.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Crenças e ensino de línguas:** Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 15-42.

_____. (Org.) **Crenças e ensino de línguas**: Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. *Crenças* sobre o ensino/aprendizagem de línguas: Reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: Silva, K. A.; ORTIZ-ALVAREZ, M. L. (Orgs.) **Linguística aplicada**: múltiplos olhares – Estudos em homenagem ao professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, Campinas: Pontes, 2007.

BENSON, P. **Teaching and researching autonomy in language learning**. Malaysia: Pearson Education Limited, 2001.

BENSON, P. ;VOLLER, P. (Org.) **Autonomy and independence in language learning**. London: Longman, 1997.

BOMFIM, E. R.; ALVAREZ, M. L. O. A cultura de aprender LE (inglês) de alunos adultos na faixa etária de 40 a 65 anos. IN: SILVA, Kleber Aparecido da & ALVAREZ, Maria Luisa Ortíz. **Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada.** Campinas – SP: Pontes Editores, 2008.

BORGES, T. C. **A contribuição da internet para a prática pedagógica dos professores de língua inglesa**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

_____. Lei n. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. Resolução nº 58/76. Conselho Federal de Educação Brasília, de 22 de dezembro de 1976. Altera dispositivos da Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971, e dá outras providências. Determina a inclusão obrigatória da Língua Estrangeira Moderna no currículo de 2º grau. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1976.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação e Desportos, 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino Fundamental – Língua Estrangeira. Brasília: Ministério da Educação e Desportos, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino Médio – Língua Estrangeira. Brasília: Ministério da Educação e Desportos, 2000.

BROWN, H.D. **Teaching by principles**: an Interactive Approach to Language Pedagogy.New York.Prentice Hall Regents, 1994.

BRUNIERA, C. **História da língua inglesa**. Origens do Inglês. Disponível em http://educação.uol.com.br/inglês/ult1691u26.jhtm. Acesso em: 15 mar. 2011.

CARAZZAI, M. R. P.; BERGSLEITHNER, J. (Org.) **Pesquisas qualitativas no ensino/aprendizagem de língua estrangeira**: a sala de aula e o professor. Florianópolis: UFSC, 2005. p.167-190.

CARVALHO, V. C. P. S. ***A* aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de letras**: crenças e mitos. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

CONCEIÇÃO, M. P. **Vocabulário e consulta ao dicionário analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE**. Tese (Doutorado em Estudos Línguísticos). UFMG, Belo Horizonte, 2004.

CHAMOT, A. U. Issues in language learning strategy and teaching. The George Washington University. **Electronic Journal of Foreign Language Teaching.** 2004. Disponível em: <http://e-flt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.html > Acesso em: 09 jun. 2009.

_____. The learning strategies of ESL students. IN: WENDEN E RUBIN. **Learner strategies in language learning**. Prentice Hall International.1987.

COTTERRAL, S. Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. **System**, Amsterdam, v. 23, n. 2, p. 195-205, 1995. Disponível em: <http://www.google.com.br/search/COTTERRAL/Readinessfor+autonomy> Acesso em: 10 set. 2009.

_____. Key variables in language learning: what do learners believe about them? **System**, vol.27, p. 493-513. 1999. Disponível em: <http://www.google.com.br/search/COTTERRAL/Readinessforautonomy> Acesso em: 12 nov. 2009.

CUNHA, P. J. **Crenças de alunos sobre ensino/aprendizagem de inglês**: um estudo da escola técnica estadual. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1998.

DEWEY, J. **How we think**. Lexington: D.C. Health and Company, 1933.

DICKINSON, L. Autonomy and motivation – a literature review. **System**, v. 23, n. 2, p. 165-174. 1995. Disponivel em: http://www.sciencedirect.com/science?> Acesso em 20 de dez. 2009.

DÖRNYEI, Z. Motivation in second and foreign language learning. **Language teaching**, v. 31, p. 117-135, 1998.

EGITO, N. B. do. **A formação continuada de professores de inglês da rede municipal de Maceió:** trajetória e resultados**.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FARREL, T.S.C. The reflective assignment: unlocking pre-service English teachers' beliefs on grammar teaching. In: **RELC journal**, 1999.

FÉLIX, A. **Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola***.* Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

FRAGA, M. C. S. Abordagens de ensino de segunda língua e o ensino de língua estrangeira. In: **Letras -** revista do Instituto de Letras. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, v.12, p. 139-160,dez. 1993.

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

FREUDENBERGER, F. & ROTTAWA, L. A formação das crenças de ensinar de professores: a influência do Curso de Graduação. In: ROTTAWA, L. & LIMA, M. S. (Org). **Linguística aplicada**: Relacionando teoria e prática no ensino de línguas. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

GARBUIO, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: ABRAHÃO E BARCELOS. (Org.). **Crença e ensino de línguas** – foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, Pontes Editores, 2006.

GIMENEZ, T.,et al. Desenvolvimento de conhecimento prático pessoal: um estudo com estagiários. In: GIMENEZ, T. **Ensinando e aprendendo inglês na universidade:** formação de professores em tempos de mudança. Londrina: ABRAPUI, 2003.

GIMENEZ, T. N. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da linguistica aplicada. In: FREIRE, M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Org.) **Linguistica aplicada e contemporaneidade.** Campinas. Pontes, 2005.

GRATÃO, I.B., SILVA, M.P. O que é aprender inglês: crenças de alunos concluintes de um curso de Letras. **Revista Intercâmbio**. v. XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006.

HATUGAI, M. R. **Contribuições para o desenvolvimento da autonomia de aprendizes de 5ª série em escola pública:** ensino de língua inglesa mediado pelo computador**.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

HISTORY of the Frisian Folk. **Boudicca's Bard**. Disponível em: <http://boudicca.de/frisian1.html> Acesso em 09 ago. 2011.

HORWITZ, E. Surveying students' beliefs about language learning. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Eds) **Learner strategies in language learning**. Cambridge: Prentice Hall, 1987. p. 119-129.

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

KOHOMEN, V. Student autonomy and teacher's professional growth: fostering collegial culture in language teacher education. In: LITTLE, D.; RIDLEY, J. &

USHIODA, E. (Eds.). **Learner autonomy in the Foreign Language Classroom**. Dublin: Authentik, 2003.

KRASHEN, S. D. **Principles and practices of second language acquisition**. Oxford: Perganon, 1982

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

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods:** macrostrategies for language teaching. Yale University, 2003.

LARSEN-FREEMAN, D. **On the appropriateness of language teaching methods in language and development**. The 4th International Conference of Language and Development. October, 1999.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: UFSC, 1998, p. 211-236.

_____. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. Pelotas, 2001.

_____. Quando o menos é mais: A autonomia na aprendizagem de línguas. In: **II FÓRUM INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS** (IIFILE). Pelotas: UCPel, agosto de 2002.

_____. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI. Acir Mário: BONI. Valéria de Fátima Carvalho Vaz (Org.). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês.** União da Vitória. PR; Kaygangue. 2006.p. 10-25.

LEWIS, M. **Implementing the lexical approach**: putting theory into practice. London: LTP, 1997.

LIMA, D.C. de. O ensino de língua inglesa e a questão cultural. In: LIMA, D.C de. (Org.). **Ensino/aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LIMA, L.R. Texto e discurso no ensino de inglês como língua estrangeira. In: LIMA, D.C de. (Org.). **Ensino/aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LIMA, S. S. **Crenças de uma professora e alunos de Quinta série e suas influências no processo de ensino/aprendizagem de inglês em escola pública**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005.

LIMA, D.C. de. O ensino de língua inglesa e a questão cultural. In: LIMA, D.C de. (Org.). **Ensino/aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LITTLE, D. Learner autonomy in the foreign language classroom: taking account of all the roles and agencies involved in secondary education. In: LITTLE, D.; RIDLEY, J. & USHIODA, E. (Eds.). **Learner autonomy in the Foreign Language Classroom**. Dublin: Authentik, 1996.

LOURENÇO, F. F. M. **Crenças sobre o explícito construído pelos aprendizes de um novo idioma.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006.

MAGNO E SILVA, W. Estratégias de aprendizagem de língua estrangeira: um caminho em direção à autonomia. **Revista Intercâmbio**. v. XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006.

_____. Autonomia no aprendiz de LE: É preciso um novo tipo de professor? In: GIL, G. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Educação de Professores de Línguas**: os desafios do formador. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

MASTRELLA, M. R. **A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa:** um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

MUNBY, H. The place of teachers´ beliefs in research on teacher thinking and decision making, and an alternative methodology. **Instructional Science**, v. 11, p. 201-225, 1982.

NICHOLLS, S. M. **Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês**. Maceió:EDUFAL, 2001.

OXFORD, R. L. **Language Learnig strategies:** What Every Teacher Should Know. USA. Heinle & Heinle Publishers. 1990.

OXFORD, R. L.; EHRMAN, M. Adults' Language Learning Strategies in an Intensive Foreign Language Program in the United States. **System.** v. 23. n. 3, 1995.

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

_____(Org.) **Ensino de língua inglesa:** reflexões e experiências. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005. p. 9-29.

_____. A identidade do professor de inglês. **APLIEMGE**: ensino e pesquisa. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, p. 9-17,1997. <http://www.veramenezes.com/identidade.htm >Acesso em: 21 nov. 2009.

_____. **A formação do professor e a autonomia na aprendizagem de língua inglesa no ensino básico.** Disponível em: <http://www.veramenezes.com/enpuli2005.htm > Acesso em: 27 nov. 2009.

_____. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et (Org.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. p.345-363 (Advanced Research English Series). Disponível em: <http://www.veramenezes.com > Acesso em 10 jul. 2011.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. Review of educational research, v.62, n.3, p.307-332, 1992.

PEACOCK, M. Beliefs about language learning and their relationship to proficiency. In: **International Journal of Applied Linguistics**. v. 9, n. 2, 1999.

PICONEZ, S.B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, S.B. (Org.) **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 2001. p.15-38.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógico e atividade docente**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem identidade e a questão ética. 2.ed. São Paulo: Parábola, 2003.
_____. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil:por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y. & RAJAGOPALAN, K. (Org.). **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola, 2005.

RICHARDS, J. C.; FARREL, T. S. C. **Professional development for language teachers:** strategies for teacher learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

ROCHA, C.H. O ensino de LE (inglês) para crianças por meio de gêneros: um caminho a seguir. **Contexturas**, v. 10, p. 65-93, 2006.

ROCHA, E. **Língua inglesa**: origem e formação. Disponivel em <http://www.webartigos.com>. Acesso em: 07 maio 2007.

RUBIN, J. Learner Strategies: Theorical Assumpitions, Research History and Typology. In: WENDEN E RUBIN. **Learner strategies in language learning**. Prentice Hall International**.** 1987.

SADALLA, A. M. F. de A. **Com a palavra, a professora:** suas crenças, suas ações**.** Campinas: Alínea, 1998
SCHARLE, A. & SZABÓ, A. **Learner autonomy**. A guide to developing learner responsibility. Cambridge Handbooks for Language Teachers. 2000.

SCHÖN, D. A. **The Reflective Practitioner**. London: Temple Smith, 1983.

SCHÜTZ, R. “O Inglês como língua internacional”. **English made in Brazil**. Disponivel em <http://www.sk.com.br/sk-ingl.html>. Acesso em: 03 ago.2009.

____. “História da Língua Inglesa”. English Made in Brazil. Disponivel em <http://www.sk.com.br/sk-enhis.html> . Acesso em: 28 março 2008.

SCOTLAND’S First Settlers. **Scotland in Argentina**. Disponível em: <http://scotlandinargentina.com.ar/arqueo_primeros_habiting.htm.> Acesso em 09 ago. 2011.

SILVA, A. & MARGONARI, D. M. O que revelam os relatórios de estágio supervisionado sobre a formação de professores de Língua Inglesa. **Contexturas**, v.7, p. 39 -53, 2004.

SILVA, I. M. **Percepções do que seja um bom professor de inglês para formando de Letras:** um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeiras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

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

_____. O futuro professor de língua inglesa no espelho: Crenças e Aglomerado de Crenças na Formação Inicial. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores 2006. , p. 105-124

SILVA, L. O. **Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras**: um estudo comparativo. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2001.

SOUZA, A. N. de. Professores e mercado de trabalho. Políticas educativas na América Latina: conseqüências sobre a formação e o trabalho docente. **VI Seminário da Redestrado**, UERJ, 2006.

TEIXEIRA, M. **O inglês na educação profissional técnica de nível médio e o mercado de trabalho no Brasil contemporâneo.** Dissertação de Mestrado. Universidade São Marcos, São Paulo, 2008.

THE ORIGINS of the Iron Age Picts. **Scottish History Online**. Disponível em: <http://scottishhistoryonline.co.uk/origin1.html> Acesso em 09 ago. 2011.

TOMITCH, L.M.B. A aquisição de leitura em língua inglesa. In: LIMA, D.C de. (Org). **Ensino/aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

VIEIRA-ABRAHÃO, H. M. A formação acadêmica e a inicial profissional do professor de línguas: um estudo da relação teoria e prática. **Trabalhos em Linguística**

Aplicada, v. 37. p. 61-81. 2001. Disponível em: < http://www.ufscar.br/~ppgl/defesas/014.pdf > Acesso em: 20 jun. 2009.

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

_____. Metodologia na investigação das crenças. In: SILVA, K.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.) **Linguística aplicada**: múltiplos olhares. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

VILLAÇA, M. L. C. **As estratégias de aprendizagem na aprendizagem de línguas estrangeiras.** UFRJ. 2003.

VOLLER, P. Does the teacher have a role in autonomous language learning? In: BENSON, P. ;VOLLER, P. (Eds.). **Autonomy & independence in language learning**. London: Longman, 1997.

WENDEN, L. A. Helping language learners think about learning. **ELT Journal**. v. 40, n. 1, 1986.

_____. How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners. In: WENDEN, A. & RUBIN, J. (Orgs.) **Learners strategies in language learning.** Prentice Hall International (UK) 1987. p. 103-114. Disponível em:<http://www.google.com.br/search/WENDEN > Acesso em: 20 out. 2009.

_____. **Learner strategies or autonomy**. New York. Prentice Hall International 1998.<http://www.google.com.br/search/WENDEN > Acesso em: 20 out. 2009.

WHO where the Saxons. Jutes, Angles and Vikings. **The Ancient world in London**. Disponível em: <http://heritage-key.com/blogs/nick-gilbert/who-where-saxons-jutes-angles-and-vikings-...> Acesso em: 09 ago. 2011.

WIDDOWSON. H.G. **Aspects of language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

WILLIAMS, M. Learning Teaching: a social-constructivist approach-theory and practice or theory with practice? In: TRAPPES-LOMAX, H.; MACGRATH, I. (eds.) **Theory in language teaching education**. Essex: Longman, 2001.

ZEICHNER, K. M. & LISTON, D.P. **Reflective teaching**: an introduction. New York: Routledge, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Estimado (a) Colega Professor (a),

Gostaria de contar com sua colaboração no sentido de responder a este questionário, cujos dados a serem coletados servirão para a minha pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar **O PERFIL DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE ARAPIRACA-AL.**

Muito obrigado por sua participação.

Jean Marcelo Barbosa de Oliveira

1. DADOS PESSOAIS

NOME:			
FAIXA ETÁRIA			
( ) 18 – 28	**( ) 28 – 38**	**( ) 38- 48**	**( ) Acima de 48**
SEXO	**ANO (S)**		
REDE DE ENSINO			
( ) PÚBLICA	**( ) PRIVADA**		
ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA			
( ) ESCOLA PÚBLICA	**( ) ESCOLA PRIVADA**		
FORMAÇÃO ACADÊMICA			
INSTITUIÇÃO			**ANO DE CONCLUSÃO**
PÓS-GRADUAÇÃO			
( ) ESPECIALIZAÇÃO	**( ) MESTRADO**	**( ) DOUTORADO**	
INSTITUIÇÃO			**ANO DE CONCLUSÃO**
DATA _____/_____/_____	**ASSINATURA (OPCIONAL)**		

2. ASPECTOS DA FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA.

2.1. Você acha que o seu Curso de Letras lhe preparou bem para um bom desempenho profissional?

_____
_____
_____
_____

2.2. Quanto ao domínio de língua inglesa, você

( ) Lê	( ) Pouco	( ) Razoavelmente	( ) Bem
( ) Fala	( ) Pouco	( ) Razoavelmente	( ) Bem
( ) Escreve	( ) Pouco	( ) Razoavelmente	( ) Bem
( ) Compreende	( ) Pouco	( ) Razoavelmente	( ) Bem

2.3. Você participa ou participou de alguma formação continuada oficialmente oferecida na sua área de atuação?

_____
_____
_____
_____

2.4. Você participa com frequência de congressos e seminários na sua área de atuação?

_____
_____
_____
_____

3. ASPECTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

3.1. Quanto ao uso do livro didático, você:

( ) usa ( ) não usa ( ) utiliza textos de vários livros

3.2. Que materiais didáticos são mais usados pelo professor ? (Colocar de 1 a 5 por uso mais frequentes)

( ) livro didático ( ) textos avulsos ( ) música
( ) filme ( ) computador

3.3. Você acha que o livro didático é:

( ) indispensável ( ) essencial
( ) aconselhável ( ) dispensável

3.4. Quanto as habilidades mais importantes a serem desenvolvidas pelos alunos. Qual a ênfase dada a cada um deles. Coloque de 1 a 4 em ordem de importância:

( ) listening ( ) speaking
( ) reading ( ) writing

3.5. A escola onde você atua dispõe de:

( ) Sala ambiente
( ) Equipamentos eletrônicos (microsystem, computador, televisão),
( ) Livros específicos na biblioteca (dicionário, gramáticas, paradidáticos).

3.6. A escola dispõe de recursos didáticos para a prática do professor?

_____
_____
_____
_____

4. ASPECTOS CURRICULARES

4.1. Quais justificativas você aponta para a manutenção da disciplina de língua inglesa?

_____
_____
_____
_____
_____

4.2. Quanto aos documentos oficiais norteadores do ensino de língua estrangeira nas escolas (PCN's, PCN em Ação, PCN+, Orientações Curriculares para o ensino médio), você:

( ) Conhece
( ) desconhece
( ) participou de alguma discussão a respeito destes documentos
( ) acho irrelevante

4.3. A escola que você ensina mantêm a língua inglesa em quais anos?

_____
_____
_____
_____

5. CRENÇAS E PRINCÍPIOS RELACIONADOS AO ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

INVENTÁRIO DE CRENÇAS A RESPEITO DO ENSINO DE LINGUA ESTRANGEIRA

Para cada uma das afirmações abaixo, indique a sua opinião numa escala que vai de
(1) discordo completamente
(2) discordo
(3) não sei
(4) concordo
(5) concordo plenamente

1. ( ) O professor de língua estrangeira precisa ensinar os aspectos culturais onde a língua é falada.
2. ( ) Só se aprende inglês com professores nativos
3. ( ) Primeiro se aprende a gramática da língua para depois aprender a falar
4. ( ) A aprendizagem das línguas estrangeiras não interessa aos pobres
5. ( ) Para saber uma língua estrangeira basta saber o vocabulário e a gramática dessa língua
6. ( ) Para se adquirir fluência na língua inglesa, o indivíduo precisa morar no país onde a língua é falada.
7. ( ) Há pessoas que nasceram com o dom para aprender línguas estrangeiras.
8. ( ) A língua estrangeira deve ser ensinada apenas como instrumento de trabalho ou de sobrevivência
9. ( ) Pessoas mais idosas têm dificuldades de aprender língua inglesa
10. ( ) A idade ideal para aprender inglês é na infância
11. ( ) Os cursos de atualização metodológica para professores de inglês não acrescentam nada a esses profissionais, pois eles tendem a ensinar da forma como aprenderam.
12. ( ) A tradução deve ser terminantemente evitada na sala de aula.
13. ( ) Deve-se evitar o uso da língua materna na sala de aula de língua inglesa.
14. ( ) A motivação é a mola-mestra pra aprendizagem de língua estrangeira
15. ( ) Cabe ao professor incentivar o aluno a aprender, mesmo quando não há motivação ou necessidade imediata da parte dele
16. ( ) O professor é responsável pela aprendizagem dos alunos.
17. ( ) A leitura na língua inglesa é a habilidade mais importante a ser ensinada nas escolas da educação básica
18. ( ) A conversação é o melhor meio para se aprender a língua.

19. ( ) A língua estrangeira se aprende através da repetição e da formação de hábitos
20. ( ) A aprendizagem da língua se dá através do próprio uso em situações de comunicação.

ANEXOS

ANEXO A

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO SUPERIOR DE LETRAS EM LICENCIATURA À DISTÂNCIA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS

Módulos	Disciplinas	Carga Horária
Introdutório I	1. Educação a Distância: Fundamentos, Ambientes e Ferramentas	60
Módulo II	1. Metodologia Científica 2. Língua Portuguesa – Leitura e Produção de Textos 3. Teoria da Literatura – O Texto em Verso 4. Latim na Formação da Língua Portuguesa 5. Fundamentos da Linguística	60 80 60 80 60
Total Carga Horária		400
Módulo III	1. Literatura Brasileira 2. Literatura Portuguesa 3. Filosofia 4. Teoria Literária – O Texto em Prosa 5. Língua Portuguesa – Morfologia 6. Sociologia Geral e da Educação	60 60 60 60 80 60
Total Carga Horária		380
Módulo IV	1. Literatura Brasileira 2. Linguística – Teorias Fonológicas 3. Política Educacional e Organização da Educação Básica no Brasil 4. Língua Portuguesa – Sintaxe 5. Antropologia Cultural 6. Desenvolvimento e Aprendizagem 7. Bases Histórico – Filosóficas da Educação	60 40 80 80 40 60 40
Total Carga Horária		400
Módulo V	1. Linguística - Fonética e Fonologia do Português 2. Literatura Brasileira 3. Língua Portuguesa – Semântica e Pragmática 4. Didática Geral 5. Sociolinguística 6. Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	40 60 80 60 60 80
Total Carga Horária		380
Módulo VI	1. Literatura Brasileira 2. Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa	60 80 80

	3. Mídias e Tecnologia no Ensino 4. Pesquisa Educacional 5. Planejamento Educacional 6. Docência na Educação Básica 7. Elementos de Semiótica	40 40 40 60
Total Carga Horária		400
Módulo VII	1. Leitura e Produção de Textos Científicos 2. Currículo e Avaliação da Aprendizagem 3. Língua Portuguesa – Semântica e Estilística 4. TCC – Elaboração de Projetos 5. Estágio Curricular Supervisionado 6. Organização e Gestão do Trabalho Escolar	40 60 80 60 100 60
Total Carga Horária		400
Módulo VIII	1. Literatura Infanto-Juvenil 2. Literatura Alagoana 3. Estágio Curricular Supervisionado 4. Seminários Temáticos/Projetos Integradores 5. Orientação de TCC	40 40 100 120 60
Total Carga Horária		360
Módulo IX	1. Estágio Curricular Supervisionado 2. Seminários Temáticos/Projetos Integradores 3. Orientação de TCC	100 120 60
Total Carga Horária		280
Total Carga Horária Curso		3000 h

ANEXO B

Universidade Estadual de Alagoas

Matriz Curricular do Curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e suas Literaturas

PERÍODO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA			
		T	P	E	CHT
1º	Língua Latina I	40	-	-	40
	Filosofia da Educação I	40	-	-	40
	Linguística I	80	-	-	80
	Metodologia Científica	60	20	-	80
	Teoria da Literatura I	80	-	-	80
	Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa	60	20	-	80
	Atividades Complementares I	40	-		40
	CARGA HORÁRIA	400	40	-	440
PERÍODO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA			
		T	P	E	CHT
2°	Língua Latina II	40	-	-	40
	Filosofia da Educação II	40	-	-	40
	Linguística II	80	-	-	80
	Teoria da Literatura II	80	-	-	80
	Língua Portuguesa I	60	20	-	80
	Língua Estrangeira Instrumental	80			80
	Atividades Complementares II	40	-		40
	CARGA HORÁRIA	420	20	-	440
PERÍODO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA			
		T	P	E	CHT
3°	Sociologia da Educação I	40	-	-	40
	Língua Portuguesa II	60	20	-	80
	Literatura Portuguesa I	40	-	-	40
	Linguística III	80	-	-	80
	Psicologia da Educação	60	20	-	80
	Fundamentos da Crítica Literária	80	-	-	80
	Atividades Complementares III	40	-		40
	CARGA HORÁRIA	400	40	-	440
PERÍODO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA			
		T	P	E	CHT

4°	Sociologia da Educação II	40	-	-	40
	Língua Portuguesa III	60	20	-	80
	Literatura Portuguesa II	40	-	-	40
	Literatura Brasileira I	60	20	-	80
	Educação Brasileira: Legislação e Política	80	-	-	80
	Didática	60	20	-	80
	Atividades Complementares IV	40	-		40
	CARGA HORÁRIA	380	60	-	440
PERÍODO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA			
		T	P	E	CHT
5º	Língua Portuguesa IV	80	20	-	100
	Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa	60	20	-	80
	Literatura Brasileira II	60	20	-	80
	Filologia Românica	60	-	-	60
	Eletiva I	40	-	-	40
	Atividades Complementares V	40	-		40
	CARGA HORÁRIA	340	60	-	400
PERÍODO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA			
		T	P	E	CHT
6º	Língua Portuguesa V	60	20	-	80
	Literatura Brasileira III	80	-	-	80
	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	60	20	-	80
	Metodologia da Pesquisa	60	20	-	80
	Literatura Infanto-Juvenil	40	-	-	40
	Estágio Curricular Supervisionado I	-	-	100	100
	CARGA HORÁRIA	300	60	100	460
PERÍODO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA			
		T	P	E	CHT
7º	Língua Portuguesa VI	80	40	-	120
	Literatura Brasileira IV	60	20	-	80
	Estágio Curricular Supervisionado II	-	-	150	150
	Eletiva II	40	-	-	40
	CARGA HORÁRIA	180	60	150	390
PERÍODO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA			
		T	P	E	CHT

8º	Língua Portuguesa VII	80	40	-	120
	Trabalho de Conclusão de Curso	-	120	-	120
	Estágio Curricular Supervisionado III	-	-	150	150
	Eletiva II	40	-	-	40
	CARGA HORÁRIA	120	160	150	430
	CARGA HORÁRIA TOTAL	2540	500	400	3440

LEGENDAS	SIGNIFICADOS
T	Teoria
P	Prática
E	Estágio
CHT	Carga Horária Total

DISCIPLINAS ELETIVAS

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Análise do Discurso	40
Redação Comercial e Oficial	40
Literatura Infantil	40
Educação e Novas Tecnologias	40
Educação Especial	40
Literatura Dramática	40
Sociolinguística	40
Linguística Textual	40
Análise da Conversação	40
Avaliação Institucional	40
Francês Instrumental	40
Literatura Infanto-Juvenil	40
Inglês Instrumental	40
Técnicas de Tradução e Versão	40
Civilização Francesa	40

ANEXO C

Universidade Estadual de Alagoas

Matriz Curricular do Curso de Letras com Habilitação em Língua Inglesa e suas Literaturas

PERÍODO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA			
		T	P	E	CHT
1º	Língua Latina I	40	-	-	40
	Filosofia da Educação I	40	-	-	40
	Linguística I	80	-	-	80
	Metodologia Científica	60	20	-	80
	Teoria da Literatura I	80	-	-	80
	Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa	60	20	-	80
	Atividades Complementares I	40	-		40
	CARGA HORÁRIA	400	40	-	440
PERÍODO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA			
		T	P	E	CHT
2°	Língua Latina II	40	-	-	40
	Filosofia da Educação II	40	-	-	40
	Linguística II	80	-	-	80
	Teoria da Literatura II	80	-	-	80
	Língua Inglesa I	60	20	-	80
	Língua Portuguesa Instrumental	80			80
	Atividades Complementares II	40	-		40
	CARGA HORÁRIA	420	20		440
PERÍODO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA			
		T	P	E	CHT
3°	Sociologia da Educação I	40	-	-	40
	Língua Inglesa II	60	20	-	80
	Fonética e Fonologia da Língua Inglesa I	40	-	-	40
	Linguística III	80	-	-	80
	Psicologia da Educação	60	20	-	80
	Fundamentos da Crítica Literária	80	-	-	80
	Atividades Complementares III	40	-		40
	CARGA HORÁRIA	400	40	-	440
PERÍODO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA			

4°		T	P	E	CHT
	Sociologia da Educação II	40	-	-	40
	Língua Inglesa III	80	-	-	80
	Literatura em Língua Inglesa I	60	20	-	80
	Fonética e Fonologia da Língua Inglesa II	40	-	-	40
	Educação Brasileira: Legislação e Política	80	-	-	80
	Didática	60	20	-	80
	Atividades Complementares IV	40	-		40
	CARGA HORÁRIA	400	40	-	440
PERÍODO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA			
5º		T	P	E	CHT
	Língua Inglesa IV	80	20	-	100
	Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa	60	20	-	80
	Literatura em Língua Inglesa II	60	20	-	80
	Língua Inglesa – Expressão Oral I	-	40	-	40
	Filologia Românica	60	-	-	60
	Atividades Complementares V	40	-		40
	CARGA HORÁRIA	300	100	-	400
PERÍODO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA			
6º		T	P	E	CHT
	Língua Inglesa V	60	20	-	80
	Literatura em Língua Inglesa III	60	20	-	80
	Língua Inglesa – Expressão Oral II	-	40	-	40
	Metodologia do Ensino de Língua Inglesa	60	20	-	80
	Metodologia da Pesquisa	60	20	-	80
	Estágio Curricular Supervisionado I	-	-	100	100
	CARGA HORÁRIA	240	120	100	460
PERÍODO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA			
7º		T	P	E	CHT
	Língua Inglesa VI	80	40	-	120
	Literatura em Língua Inglesa IV	60	20	-	80
	Língua Inglesa – Expressão Oral III	-	40	-	40
	Estágio Curricular Supervisionado II	-	-	150	150
	CARGA HORÁRIA	140	100	150	390

PERÍODO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA			
		T	P	E	CHT
8º	Língua Inglesa VII	80	40	-	120
	Trabalho de Conclusão de Curso	-	120	-	120
	Língua Inglesa – Expressão Oral IV	-	40	-	40
	Estágio Curricular Supervisionado III	-	-	150	150
	CARGA HORÁRIA	80	200	150	430
	CARGA HORÁRIA TOTAL	2500	540	400	3440

LEGENDAS	SIGNIFICADOS
T	Teoria
P	Prática
E	Estágio
CHT	Carga Horária Total

DISCIPLINAS ELETIVAS

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Análise do Discurso	40
Redação Comercial e Oficial	40
Literatura Infantil	40
Educação e Novas Tecnologias	40
Educação Especial	40
Literatura Dramática	40
Sociolinguística	40
Linguística Textual	40
Análise da Conversação	40
Avaliação Institucional	40
Francês Instrumental	40
Literatura Infanto-Juvenil	40
Inglês Instrumental	40
Técnicas de Tradução e Versão	40
Civilização Francesa	40

ANEXO D

Universidade Estadual de Alagoas

Matriz Curricular do Curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa/ Francesa e suas Literaturas

PERÍODO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA			
		T	P	E	CHT
1º	Língua Latina I	40	-	-	40
	Filosofia da Educação I	40	-	-	40
	Linguística I	80	-	-	80
	Metodologia Científica	60	20	-	80
	Teoria da Literatura I	80	-	-	80
	Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa	60	20	-	80
	Atividades Complementares I	40	-		40
	CARGA HORÁRIA	400	40	-	440
PERÍODO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA			
		T	P	E	CHT
2°	Língua Latina II	40	-	-	40
	Filosofia Da Educação II	40	-	-	40
	Linguística II	80	-	-	80
	Teoria da Literatura II	80	-	-	80
	Língua Francesa I	60	20	-	80
	Língua Portuguesa I	60	20		80
	Atividades Complementares II	40	-		40
	CARGA HORÁRIA	400	40		440
PERÍODO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA			
		T	P	E	CHT
3°	Sociologia da Educação I	40	-	-	40
	Língua Francesa II	60	20	-	80
	Língua Portuguesa II	60	20		80
	Linguística III	80	-	-	80
	Psicologia da Educação	60	20	-	80
	Fundamentos da Crítica Literária	80	-	-	80
	Literatura Portuguesa I	40	-	-	40
	Atividades Complementares III	40	-		40
	CARGA HORÁRIA	460	60	-	520
PERÍODO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA			

		T	P	E	CHT
4°	Sociologia da Educação II	40	-	-	40
	Língua Francesa III	60	20	-	80
	Lingua Portuguesa III	60	20	-	80
	Literatura Portuguesa II	40	-	-	40
	Literatura Brasileira I	60	20	-	80
	Educação Brasileira: Legislação e Política	80	-	-	80
	Didática	60	20	-	80
	Atividades Complementares Iv	40	-		40
	CARGA HORÁRIA	440	80	-	520

PERÍODO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA			
		T	P	E	CHT
5º	Língua Francesa IV	60	20	-	80
	Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira	60	20	-	80
	Língua Portuguesa IV	80	20	-	100
	Literatura Brasileira II	60	20	-	80
	Filologia Românica	60	-	-	60
	Eletiva I	40	-	-	40
	Atividades Complementares V	40	-		40
	CARGA HORÁRIA	400	80	-	480

PERÍODO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA			
		T	P	E	CHT
6º	Língua Francesa V	60	20	-	80
	Literatura Em Língua Francesa I	40	-	-	40
	Língua Portuguesa V	60	20	-	80
	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	60	20	-	80
	Metodologia da Pesquisa	60	20	-	80
	Estágio Curricular Supervisionado I	-	-	100	100
	CARGA HORÁRIA	280	80	100	460

PERÍODO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA			
		T	P	E	CHT
7º	Língua Francesa VI	60	20	-	80
	Literatura Em Língua Francesa II	40	-	-	40
	Língua Portuguesa VI	80	40	-	120
	Estágio Curricular Supervisionado II	-	-	150	150
	CARGA HORÁRIA	180	60	150	390

PERÍODO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA			
		T	P	E	CHT
8º	Língua Francesa VII	60	20	-	80
	Literatura Em Língua Francesa III	40	-	-	40
	Língua Portuguesa Vii	80	40	-	120
	Trabalho de Conclusão de Curso	-	80	-	80
	Estágio Curricular Supervisionado III	-	-	150	150
	CARGA HORÁRIA	180	140	150	470
	CARGA HORÁRIA TOTAL	2740	580	400	3720

LEGENDAS	SIGNIFICADOS
T	Teoria
P	Prática
E	Estágio
CHT	Carga Horária Total

DISCIPLINAS ELETIVAS

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Análise do Discurso	40
Redação Comercial e Oficial	40
Literatura Infantil	40
Educação e Novas Tecnologias	40
Educação Especial	40
Literatura Dramática	40
Sociolinguística	40
Linguística Textual	40
Análise da Conversação	40
Avaliação Institucional	40
Francês Instrumental	40
Literatura Infanto-Juvenil	40
Inglês Instrumental	40
Técnicas de Tradução e Versão	40
Civilização Francesa	40

ANEXO E

Universidade Federal de Alagoas
Faculdade de Letras

Matriz Curricular do Curso de Letras com Habilitação em Língua Inglesa e suas Literaturas
Núcleo Básico

Disciplina	**Carga-horária**
Teoria Linguística	160 h/a
Teoria da Literatura	160 h/a
Introdução à Língua Inglesa	160 h/a
Língua Latina	80 h/a
Leitura e Produção de Texto em Língua Portuguesa	80 h/a
Linguística Aplicada	80 h/a
Total	**720 h/a**

Núcleos de Formação do conhecimento sobre a língua e suas literaturas

Disciplinas Obrigatórias	**Carga-horária**
Língua Inglesa 1	80 h/a
Língua Inglesa 2	80 h/a
Língua Inglesa 3	80 h/a
Língua Inglesa 4	60 h/a
Língua Inglesa 5	60 h/a
Literatura de língua inglesa 1	80 h/a
Literatura de língua inglesa 2	80 h/a
Literatura de língua inglesa 3	80 h/a
Total	**600 h/a**

Disciplinas Eletivas (Mínimo de 300 horas)	**Carga-horária**
Análise do discurso 1	40 h/a
Análise do discurso 2	40 h/a
Aquisição de linguagem 1	60 h/a
Aquisição de linguagem 2	60 h/a
Arte, cultura e literatura dos países de língua espanhola	60 h/a
Arte, cultura e literatura em língua francesa	60 h/a
Compreensão e produção oral e escrita em língua francesa	60 h/a
Compreensão e produção oral em espanhol	60 h/a
Conversação em Língua Inglesa	60 h/a
Criação Literária	60 h/a
Expressão oral em inglês através de espetáculos teatrais	60 h/a

Filologia Românica	60 h/a
Fonologia do Português 2	60 h/a
Gramática normativa e ensino da Língua Portuguesa	60 h/a
Gramática textual do Português	60 h/a
Gramáticas e Ensino de Línguas	60 h/a
História e evolução do Espanhol	60 h/a
Interação em sala de aula de língua estrangeira	60 h/a
Introdução à Descrição e Análise Linguística	60 h/a
Introdução à tradutologia em espanhol	60 h/a
Introdução à tradutologia em língua francesa	60 h/a
Introdução aos Estudos Clássicos	60 h/a
Introdução às línguas indígenas	60 h/a
Língua Latina 2	60 h/a
Linguística Aplicada: práticas interativas do discurso	60 h/a
Literatura africana de língua portuguesa (Angola e Cabo Verde)	60 h/a
Literatura Comparada	60 h/a
Literatura de língua espanhola em tradução	60 h/a
Literatura de língua francesa em tradução	60 h/a
Literatura de língua portuguesa e outras linguagens	60 h/a
Literatura Dramática 1	60 h/a
Literatura Dramática 2	60 h/a
Literatura e ensino de língua espanhola	60 h/a
Literatura e pensamento crítico na América Latina	60 h/a
Literatura e Sociedade	60 h/a
Literatura Infanto-Juvenil	60 h/a
Literatura Latina	60 h/a
Mitologia Greco-romana	60 h/a
Morfologia do Português 2	60 h/a
Oficina de ensino de língua inglesa	60 h/a
Pragmática	60 h/a
Semântica do Português 2	60 h/a
Sintaxe do Português 2	60 h/a
Sociolinguística	60 h/a
Teatro de expressão francesa	60 h/a
Tópicos em estudos linguísticos	60 h/a
Tópicos em estudos literários em língua inglesa	60 h/a
Tópicos em estudos literários: aspectos teórico-críticos através da análise de textos literários	60 h/a
Tópicos em estudos literários: literaturas de língua inglesa através de textos traduzidos	60 h/a
Tópicos em estudos literários: literaturas de língua portuguesa e sua relação com literaturas estrangeiras	60 h/a
Tópicos especiais em língua espanhola	60 h/a
Tópicos especiais em literatura de língua espanhola	60 h/a
Tópicos especiais em literatura de língua francesa	60 h/a
Língua Inglesa 1	80 h/a
Língua Inglesa 2	80 h/a
Língua Inglesa 3	80 h/a

Língua Inglesa 4	60 h/a
Língua Inglesa 5	60 h/a
Língua Francesa 1	80 h/a
Língua Francesa 2	80 h/a
Língua Francesa 3	80 h/a
Língua Francesa 4	60 h/a
Língua Francesa 5	80 h/a
Literatura de Língua Francesa 1	80 h/a
Literatura de Língua Francesa 2	80 h/a
Literatura de Língua Francesa 3	80 h/a
Língua Espanhola 1	80 h/a
Língua Espanhola 2	80 h/a
Língua Espanhola 3	80 h/a
Língua Espanhola 4	60 h/a
Língua Espanhola 5	60 h/a
Literatura de língua espanhola 1	80 h/a
Literatura de língua espanhola 2	80 h/a
Literatura de língua espanhola 3	80 h/a
Leitura e produção de textos em espanhol	60 h/a
Linguística aplicada e ensino de línguas estrangeiras	80 h/a
Total	**600 h/a**

Núcleo de Formação para a docência

Disciplina	**Carga-horária**
Fundamentos de Libras	60 h/a
Linguística aplicada e ensino de LE	60 h/a
Profissão Docente	60 h/a
Organização do Trabalho Acadêmico	80 h/a
Política e Organização da Educação Básica	80 h/a
Desenvolvimento e Aprendizagem	80 h/a
Planejamento Curricular e Avaliação da Aprendizagem	80 h/a
Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar	80 h/a
Pesquisa Educacional	60 h/a
Projetos Integradores	280 h/a
Estágio Supervisionado	400 h/a
Total	**1.320 h/a**

ANEXO F

Universidade Federal de Alagoas
Faculdade de Letras

Matriz Curricular do Curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e suas Literaturas
Núcleo Básico

Disciplina	**Carga-horária**
Teoria Linguística	160 h/a
Teoria da Literatura	160 h/a
Introdução à Língua Estrangeira (Inglês, Francês,Espanhol)	160 h/a
Língua Latina	80 h/a
Leitura e Produção de Texto em Língua Portuguesa	80 h/a
Linguística Aplicada	80 h/a
Total	**720 h/a**

Núcleos de Formação do conhecimento sobre a língua e suas literaturas

Disciplinas Obrigatórias	**Carga-horária**
Fonologia do Português	80 h/a
Morfologia do Português	80 h/a
Sintaxe do Português	80 h/a
Semântica do Português	60 h/a
Literatura de Língua Portuguesa I	80 h/a
Literatura de Língua Portuguesa II	80 h/a
Literatura de Língua Portuguesa III	80 h/a
Total	**600 h/a**

Disciplinas Eletivas (Mínimo de 300 horas)	**Carga-horária**
Análise do discurso 1	40 h/a
Análise do discurso 2	40 h/a
Aquisição de linguagem 1	60 h/a
Aquisição de linguagem 2	60 h/a
Arte, cultura e literatura dos países de língua espanhola	60 h/a
Arte, cultura e literatura em língua francesa	60 h/a
Compreensão e produção oral e escrita em língua francesa	60 h/a
Compreensão e produção oral em espanhol	60 h/a
Conversação em Língua Inglesa	60 h/a
Criação Literária	60 h/a
Expressão oral em inglês através de espetáculos teatrais	60 h/a
Filologia Românica	60 h/a
Fonologia do Português 2	60 h/a
Gramática normativa e ensino da Língua Portuguesa	60 h/a
Gramática textual do Português	60 h/a
Gramáticas e Ensino de Línguas	60 h/a
História e evolução do Espanhol	60 h/a

Interação em sala de aula de língua estrangeira	60 h/a
Introdução à Descrição e Análise Linguística	60 h/a
Introdução à tradutologia em espanhol	60 h/a
Introdução à tradutologia em língua francesa	60 h/a
Introdução aos Estudos Clássicos	60 h/a
Introdução às línguas indígenas	60 h/a
Língua Latina 2	60 h/a
Linguística Aplicada: práticas interativas do discurso	60 h/a
Literatura africana de língua portuguesa (Angola e Cabo Verde)	60 h/a
Literatura Comparada	60 h/a
Literatura de língua espanhola em tradução	60 h/a
Literatura de língua francesa em tradução	60 h/a
Literatura de língua portuguesa e outras linguagens	60 h/a
Literatura Dramática 1	60 h/a
Literatura Dramática 2	60 h/a
Literatura e ensino de língua espanhola	60 h/a
Literatura e pensamento crítico na América Latina	60 h/a
Literatura e Sociedade	60 h/a
Literatura Infanto-Juvenil	60 h/a
Literatura Latina	60 h/a
Mitologia Greco-romana	60 h/a
Morfologia do Português 2	60 h/a
Oficina de ensino de língua inglesa	60 h/a
Pragmática	60 h/a
Semântica do Português 2	60 h/a
Sintaxe do Português 2	60 h/a
Sociolinguística	60 h/a
Teatro de expressão francesa	60 h/a
Tópicos em estudos linguísticos	60 h/a
Tópicos em estudos literários em língua inglesa	60 h/a
Tópicos em estudos literários: aspectos teórico-críticos através da análise de textos literários	60 h/a
Tópicos em estudos literários: literaturas de língua inglesa através de textos traduzidos	60 h/a
Tópicos em estudos literários: literaturas de língua portuguesa e sua relação com literaturas estrangeiras	60 h/a
Tópicos especiais em língua espanhola	60 h/a
Tópicos especiais em literatura de língua espanhola	60 h/a
Tópicos especiais em literatura de língua francesa	60 h/a
Língua Inglesa 1	80 h/a
Língua Inglesa 2	80 h/a
Língua Inglesa 3	80 h/a
Língua Inglesa 4	60 h/a
Língua Inglesa 5	60 h/a
Língua Francesa 1	80 h/a
Língua Francesa 2	80 h/a
Língua Francesa 3	80 h/a
Língua Francesa 4	60 h/a

Língua Francesa 5	80 h/a
Literatura de Língua Francesa 1	80 h/a
Literatura de Língua Francesa 2	80 h/a
Literatura de Língua Francesa 3	80 h/a
Língua Espanhola 1	80 h/a
Língua Espanhola 2	80 h/a
Língua Espanhola 3	80 h/a
Língua Espanhola 4	60 h/a
Língua Espanhola 5	60 h/a
Literatura de língua espanhola 1	80 h/a
Literatura de língua espanhola 2	80 h/a
Literatura de língua espanhola 3	80 h/a
Leitura e produção de textos em espanhol	60 h/a
Linguística aplicada e ensino de línguas estrangeiras	80 h/a
Total	**600 h/a**

Núcleo de Formação para a docência

Disciplina	**Carga-horária**
História da Língua Portuguesa	60 h/a
Fundamentos de Libras	60 h/a
Profissão Docente	60 h/a
Organização do Trabalho Acadêmico	80 h/a
Política e Organização da Educação Básica	80 h/a
Desenvolvimento e Aprendizagem	80 h/a
Planejamento Curricular e Avaliação da Aprendizagem	80 h/a
Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar	80 h/a
Pesquisa Educacional	60 h/a
Projetos Integradores	280 h/a
Estágio Supervisionado	400 h/a
Total	**1.320 h/a**

ANEXO G

Universidade Federal de Alagoas
Faculdade de Letras

Matriz Curricular do Curso de Letras com Habilitação em Língua Francesa e suas Literaturas
Núcleo Básico

Disciplina	**Carga-horária**
Teoria Linguística	160 h/a
Teoria da Literatura	160 h/a
Introdução à Língua Francesa	160 h/a
Língua Latina	80 h/a
Leitura e Produção de Texto em Língua Portuguesa	80 h/a
Linguística Aplicada	80 h/a
Total	**720 h/a**

Núcleos de Formação do conhecimento sobre a língua e suas literaturas

Disciplinas Obrigatórias	**Carga-horária**
Língua Francesa 1	80 h/a
Língua Francesa 2	80 h/a
Língua Francesa 3	80 h/a
Língua Francesa 4	60 h/a
Língua Francesa 5	60 h/a
Literatura de Língua Francesa 1	80 h/a
Literatura de Língua Francesa 2	80 h/a
Literatura de Língua Francesa 3	80 h/a
Total	**600 h/a**

Disciplinas Eletivas (Mínimo de 300 horas)	**Carga-horária**
Análise do discurso 1	40 h/a
Análise do discurso 2	40 h/a
Aquisição de linguagem 1	60 h/a
Aquisição de linguagem 2	60 h/a
Arte, cultura e literatura dos países de língua espanhola	60 h/a
Arte, cultura e literatura em língua francesa	60 h/a
Compreensão e produção oral e escrita em língua francesa	60 h/a
Compreensão e produção oral em espanhol	60 h/a
Conversação em Língua Inglesa	60 h/a
Criação Literária	60 h/a
Expressão oral em inglês através de espetáculos teatrais	60 h/a
Filologia Românica	60 h/a
Fonologia do Português 2	60 h/a

Gramática normativa e ensino da Língua Portuguesa	60 h/a
Gramática textual do Português	60 h/a
Gramáticas e Ensino de Línguas	60 h/a
História e evolução do Espanhol	60 h/a
Interação em sala de aula de língua estrangeira	60 h/a
Introdução à Descrição e Análise Linguística	60 h/a
Introdução à tradutologia em espanhol	60 h/a
Introdução à tradutologia em língua francesa	60 h/a
Introdução aos Estudos Clássicos	60 h/a
Introdução às línguas indígenas	60 h/a
Língua Latina 2	60 h/a
Linguística Aplicada: práticas interativas do discurso	60 h/a
Literatura africana de língua portuguesa (Angola e Cabo Verde)	60 h/a
Literatura Comparada	60 h/a
Literatura de língua espanhola em tradução	60 h/a
Literatura de língua francesa em tradução	60 h/a
Literatura de língua portuguesa e outras linguagens	60 h/a
Literatura Dramática 1	60 h/a
Literatura Dramática 2	60 h/a
Literatura e ensino de língua espanhola	60 h/a
Literatura e pensamento crítico na América Latina	60 h/a
Literatura e Sociedade	60 h/a
Literatura Infanto-Juvenil	60 h/a
Literatura Latina	60 h/a
Mitologia Greco-romana	60 h/a
Morfologia do Português 2	60 h/a
Oficina de ensino de língua inglesa	60 h/a
Pragmática	60 h/a
Semântica do Português 2	60 h/a
Sintaxe do Português 2	60 h/a
Sociolinguística	60 h/a
Teatro de expressão francesa	60 h/a
Tópicos em estudos linguísticos	60 h/a
Tópicos em estudos literários em língua inglesa	60 h/a
Tópicos em estudos literários: aspectos teórico-críticos através da análise de textos literários	60 h/a
Tópicos em estudos literários: literaturas de língua inglesa através de textos traduzidos	60 h/a
Tópicos em estudos literários: literaturas de língua portuguesa e sua relação com literaturas estrangeiras	60 h/a
Tópicos especiais em língua espanhola	60 h/a
Tópicos especiais em literatura de língua espanhola	60 h/a
Tópicos especiais em literatura de língua francesa	60 h/a
Língua Inglesa 1	80 h/a
Língua Inglesa 2	80 h/a
Língua Inglesa 3	80 h/a
Língua Inglesa 4	60 h/a
Língua Inglesa 5	60 h/a

Língua Francesa 1	80 h/a
Língua Francesa 2	80 h/a
Língua Francesa 3	80 h/a
Língua Francesa 4	60 h/a
Língua Francesa 5	80 h/a
Literatura de Língua Francesa 1	80 h/a
Literatura de Língua Francesa 2	80 h/a
Literatura de Língua Francesa 3	80 h/a
Língua Espanhola 1	80 h/a
Língua Espanhola 2	80 h/a
Língua Espanhola 3	80 h/a
Língua Espanhola 4	60 h/a
Língua Espanhola 5	60 h/a
Literatura de língua espanhola 1	80 h/a
Literatura de língua espanhola 2	80 h/a
Literatura de língua espanhola 3	80 h/a
Leitura e produção de textos em espanhol	60 h/a
Linguística aplicada e ensino de línguas estrangeiras	80 h/a
Total	**600 h/a**

Núcleo de Formação para a docência

Disciplina	**Carga-horária**
Fundamentos de Libras	60 h/a
Linguística aplicada e ensino de LE	60 h/a
Profissão Docente	60 h/a
Organização do Trabalho Acadêmico	80 h/a
Política e Organização da Educação Básica	80 h/a
Desenvolvimento e Aprendizagem	80 h/a
Planejamento Curricular e Avaliação da Aprendizagem	80 h/a
Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar	80 h/a
Pesquisa Educacional	60 h/a
Projetos Integradores	280 h/a
Estágio Supervisionado	400 h/a
Total	**1.320 h/a**

ANEXO H

Universidade Federal de Alagoas
Faculdade de Letras

Matriz Curricular do Curso de Letras com Habilitação em Língua Espanhola e suas Literaturas
Núcleo Básico

Disciplina	**Carga-horária**
Teoria Linguística	160 h/a
Teoria da Literatura	160 h/a
Introdução à Língua Espanhola	160 h/a
Língua Latina	80 h/a
Leitura e Produção de Texto em Língua Portuguesa	80 h/a
Linguística Aplicada	80 h/a
Total	**720 h/a**

Núcleos de Formação do conhecimento sobre a língua e suas literaturas

Disciplinas Obrigatórias	**Carga-horária**
Língua Espanhola 1	80 h/a
Língua Espanhola 2	80 h/a
Língua Espanhola 3	80 h/a
Língua Espanhola 4	60 h/a
Língua Espanhola 5	60 h/a
Literatura de língua espanhola 1	80 h/a
Literatura de língua espanhola 2	80 h/a
Literatura de língua espanhola 3	80 h/a
Total	**600 h/a**

Disciplinas Eletivas (Mínimo de 300 horas)	**Carga-horária**
Análise do discurso 1	40 h/a
Análise do discurso 2	40 h/a
Aquisição de linguagem 1	60 h/a
Aquisição de linguagem 2	60 h/a
Arte, cultura e literatura dos países de língua espanhola	60 h/a
Arte, cultura e literatura em língua francesa	60 h/a
Compreensão e produção oral e escrita em língua francesa	60 h/a
Compreensão e produção oral em espanhol	60 h/a
Conversação em Língua Inglesa	60 h/a
Criação Literária	60 h/a
Expressão oral em inglês através de espetáculos teatrais	60 h/a
Filologia Românica	60 h/a
Fonologia do Português 2	60 h/a
Gramática normativa e ensino da Língua Portuguesa	60 h/a
Gramática textual do Português	60 h/a
Gramáticas e Ensino de Línguas	60 h/a
História e evolução do Espanhol	60 h/a

Interação em sala de aula de língua estrangeira	60 h/a
Introdução à Descrição e Análise Linguística	60 h/a
Introdução à tradutologia em espanhol	60 h/a
Introdução à tradutologia em língua francesa	60 h/a
Introdução aos Estudos Clássicos	60 h/a
Introdução às línguas indígenas	60 h/a
Língua Latina 2	60 h/a
Linguística Aplicada: práticas interativas do discurso	60 h/a
Literatura africana de língua portuguesa (Angola e Cabo Verde)	60 h/a
Literatura Comparada	60 h/a
Literatura de língua espanhola em tradução	60 h/a
Literatura de língua francesa em tradução	60 h/a
Literatura de língua portuguesa e outras linguagens	60 h/a
Literatura Dramática 1	60 h/a
Literatura Dramática 2	60 h/a
Literatura e ensino de língua espanhola	60 h/a
Literatura e pensamento crítico na América Latina	60 h/a
Literatura e Sociedade	60 h/a
Literatura Infanto-Juvenil	60 h/a
Literatura Latina	60 h/a
Mitologia Greco-romana	60 h/a
Morfologia do Português 2	60 h/a
Oficina de ensino de língua inglesa	60 h/a
Pragmática	60 h/a
Semântica do Português 2	60 h/a
Sintaxe do Português 2	60 h/a
Sociolinguística	60 h/a
Teatro de expressão francesa	60 h/a
Tópicos em estudos linguísticos	60 h/a
Tópicos em estudos literários em língua inglesa	60 h/a
Tópicos em estudos literários: aspectos teórico-críticos através da análise de textos literários	60 h/a
Tópicos em estudos literários: literaturas de língua inglesa através de textos traduzidos	60 h/a
Tópicos em estudos literários: literaturas de língua portuguesa e sua relação com literaturas estrangeiras	60 h/a
Tópicos especiais em língua espanhola	60 h/a
Tópicos especiais em literatura de língua espanhola	60 h/a
Tópicos especiais em literatura de língua francesa	60 h/a
Língua Inglesa 1	80 h/a
Língua Inglesa 2	80 h/a
Língua Inglesa 3	80 h/a
Língua Inglesa 4	60 h/a
Língua Inglesa 5	60 h/a
Língua Francesa 1	80 h/a
Língua Francesa 2	80 h/a
Língua Francesa 3	80 h/a
Língua Francesa 4	60 h/a

Língua Francesa 5	80 h/a
Literatura de Língua Francesa 1	80 h/a
Literatura de Língua Francesa 2	80 h/a
Literatura de Língua Francesa 3	80 h/a
Língua Espanhola 1	80 h/a
Língua Espanhola 2	80 h/a
Língua Espanhola 3	80 h/a
Língua Espanhola 4	60 h/a
Língua Espanhola 5	60 h/a
Literatura de língua espanhola 1	80 h/a
Literatura de língua espanhola 2	80 h/a
Literatura de língua espanhola 3	80 h/a
Leitura e produção de textos em espanhol	60 h/a
Linguística aplicada e ensino de línguas estrangeiras	80 h/a
Total	**600 h/a**

Núcleo de Formação para a docência

Disciplina	**Carga-horária**
Fundamentos de Libras	60 h/a
Leitura e Produção de Texto em Espanhol	60 h/a
Profissão Docente	60 h/a
Organização do Trabalho Acadêmico	80 h/a
Política e Organização da Educação Básica	80 h/a
Desenvolvimento e Aprendizagem	80 h/a
Planejamento Curricular e Avaliação da Aprendizagem	80 h/a
Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar	80 h/a
Pesquisa Educacional	60 h/a
Projetos Integradores	280 h/a
Estágio Supervisionado	400 h/a
Total	**1.320 h/a**