

ELIZABETH GONÇALVES CUNHA

“FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM
UM CURSO DE LICENCIATURA:
PROCESSOS IDENTITÁRIOS”

Universidade Federal de Uberlândia
Instituto de Letras e Linguística
2007

ELIZABETH GONÇALVES CUNHA

“FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM
UM CURSO DE LICENCIATURA:
PROCESSOS IDENTITÁRIOS”

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Lingüística/Curso de Mestrado em Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia.

Área de Concentração: *Estudos em Lingüística e Lingüística Aplicada.*

Orientador: *Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo.*

Universidade Federal de Uberlândia
Instituto de Letras e Lingüística
2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C972f Cunha, Elizabeth Gonçalves.
“Formação de professores de língua inglesa em um curso de licenciatura: processos identitários” / Elizabeth Gonçalves Cunha. – 2007.

179 f.

Orientador: Ernesto Sérgio Bertoldo.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Linguística.
Inclui bibliografia.

1. Língua Inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Língua inglesa – Formação de professores – Teses. I. Bertoldo, Ernesto Sérgio. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

CDU: 802.0:37

ELIZABETH GONÇALVES CUNHA

“FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM
UM CURSO DE LICENCIATURA:
PROCESSOS IDENTITÁRIOS”

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Lingüística/Curso de Mestrado em Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia.

Área de Concentração: *Estudos em Lingüística e Lingüística Aplicada.*

Orientador: *Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo.*

Dissertação defendida em 31 de outubro de 2007 e aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo
(Orientador)

Prof. Dr. João Bôsko Cabral dos Santos (UFU)

Prof. Dr. Marco Antonio Villarta Neder (UNIVAP)

UBERLÂNDIA - MINAS GERAIS

*Dedico este trabalho às minhas filhas
Mariana e **Larissa** que sempre
estiveram ao meu lado me amando,
apoando e incentivando.*

*À minha querida irmã **Alice** por me propiciar o abrigo
seguro e sereno quando os conflitos se fizeram
presentes em minha alma. Por ter sido para mim o
exemplo de otimismo e **ética**.
Obrigada, que Deus as ilumine!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

em primeiro lugar, ao Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia, nas pessoas de seus representantes: Professores Doutores Waldenor Barros Moraes Filho, que era coordenador por ocasião de meu ingresso no Programa, e Ernesto Sérgio Bertoldo, atual coordenador; todo o corpo docente e as queridas Eneida e Solene, por propiciarem a possibilidade de mais um degrau em minha formação acadêmica; ao meu orientador, Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo, de forma especial, por ter me guiado, incentivando meus acertos e ajudando a superar todas as dificuldades, com paciência em me ouvir, e me auxiliando a encontrar, com sua sensatez, os caminhos deste trabalho; aos meus professores todos, pelos valiosos ensinamentos; ao Prof. Dr. João Bôsko Cabral dos Santos, pelo apoio e incentivo nas horas de fragilidade, e pela credibilidade num dos momentos mais difíceis da minha vida; às professoras Carmen Lúcia Hernandes Agustini e Eliane Mara Silveira, pelas sugestões e contribuições por ocasião de meu exame de qualificação; aos meus colegas, que compartilharam comigo seus conhecimentos e permitiram a concretização deste trabalho; aos funcionários do ILEEL, por toda a ajuda que sempre me deram quando precisei; aos professores que se dispuseram a gravar seus depoimentos, e aos alunos que responderam o questionário, a ajuda de vocês foi de uma importância inquestionável; a minha família, pelo apoio, compreensão e incentivo durante esses dois anos de trabalho intenso, e ao meu genro Marcus Vinicius que sempre esteve ao meu lado me defendendo e apoiando; a Deus, com imensa e eterna gratidão!

Muito Obrigada!!!!

RESUMO

Este estudo teve como objetivo principal investigar quais são as representações sobre as dimensões ética e política da língua inglesa que norteiam as práticas de professores (formadores e em formação) de língua inglesa em um curso de Letras de uma universidade federal do estado de Minas Gerais. Em um segundo momento, buscamos conhecer em que sentido essas representações afetam a constituição identitária do professor e sua prática. A hipótese que norteou a pesquisa foi a de que a forma como os professores formadores e os alunos em formação dos cursos de Letras concebem as dimensões ética e política da língua inglesa tem contribuído para a assunção (ou a adoção) de posturas ingênuas e pouco comprometidas sobre as reflexões acerca da língua inglesa. Participaram da pesquisa cinco (05) professores e trinta e seis (36) alunos de um curso de Letras de uma Universidade pública de Minas Gerais. Os dados para a pesquisa foram coletados a partir de entrevistas semi-estruturadas feitas com os professores e questionários que foram respondidos pelos alunos. Foram também analisadas as ementas dos planos de cursos das disciplinas de formação do referido curso, a saber: “Prática de Ensino de Língua Inglesa 1”; “Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira 1” e “Linguística Aplicada”. Para a análise dos dados, buscamos respaldo nas bases teóricas da chamada Escola Francesa do Discurso, para as discussões que envolvem conceitos tais como, sujeito, discurso, heterogeneidade discursiva e formação discursiva (FD), e nos Estudos Culturais para as discussões sobre identidade e representação. Os dados, de uma maneira geral, mostraram que as questões sobre ética e política atreladas ao ensino da LI não têm sido trabalhadas e que elas nem sempre são percebidas, pelos futuros professores, como importantes para sua formação. Apenas um professor demonstrou, em seus dizeres, que se constitui, de fato, numa perspectiva teórica que problematiza as questões éticas e políticas ligadas ao ensino da língua inglesa; mesmo que elas não apareçam nas ementas dos cursos, elas acabam sendo abordadas e problematizadas em suas aulas devido à sua inscrição numa formação que considera essas questões importantes. A partir da análise das representações observadas, podemos inferir também que os alunos do curso de Letras investigado recebem uma formação que os leva a se constituírem numa base teórico-metodológica que privilegia questões de ordem metodológica, com instruções procedimentais, além do ensino de descrição de língua (gramática contextualizada).

PALAVRAS-CHAVE: 1 – Língua Inglesa; 2 – Formação de Professores; 3 – Política; 4 – Ética; 5 – Análise do Discurso.

ABSTRACT

This study aimed at investigating the representations, which constitute the imaginary of teachers and students of a course of languages and related literatures, concerning the English language and its role towards the world today. It was also our aim to find out whether the political and ethical dimensions related to the English language are problematized during their formation, specifically during the classes of disciplines which are more closely related to students' formation. The hypothesis underlying our study was that the way professors and students conceive of those two dimensions (political and ethical) related to the English language have contributed for the adoptions and of naïve stances and conceptions concerning the teaching and use of the English language. Data were gathered through interviews conducted with five professors who teach at referred course, and through a questionnaire, which was answered by 36 students. Results, in a general sense, reveal that issues related to ethics and politics, as far as language practices are concerned, have not been discussed in the context of formation of English teachers, and they not been perceived as an important point to be included in the syllabus of the disciplines related to their formation. This was revealed through the linguistic manifestations of both professors and students. Only one of the two professors interviewed showed evidence of being constituted in a critical and discursive perspective, which takes these issues (political and ethical) into account during students' formation. Thus, we could say that the emphasis of the course seems to be on the teaching of the English language "per si", and on the methods, approaches and procedures to be adopted during the classes.

KEY WORDS: 1 – English Language; 2 – Teacher Formation; 3 – Politics; 4 – Ethics; 5 – Discourse Analysis.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 - CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	27
1.1 Ética e Dimensão Política da Linguagem.....	27
1.2 Análise de Discurso	32
1.2.1 Sujeito, Discurso (e Interdiscurso) e Formação Discursiva	33
1.2.2 Heterogeneidade Discursiva e Condições de Produção	36
1.2.3 Identidade e Representação	39
1.3 Sujeito e Identidade e Identificação.....	42
CAPÍTULO 2 - CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO.....	49
2.1 O Estatuto da Língua Inglesa no Mundo Hoje	49
2.2 A Organização do Curso de Letras em Análise.....	53
2.3 A Dicotomia Teoria X Prática na Formação de Professores	55
2.4 Análise das Ementas dos Componentes Curriculares do Curso Investigado	59
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	65
3.1 Análise das Manifestações Discursivas dos Professores.....	66
3.2 Análise das Manifestações Discursivas dos Alunos.....	90
3.3 Discussão dos dados de nossa pesquisa.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
ANEXOS	129

INTRODUÇÃO

Durante muitos anos, os estudos na área da Lingüística Aplicada ficaram voltados para questões sobre métodos, técnicas e abordagens concernentes aos processos de ensinar e de aprender uma língua estrangeira. Muitos estudiosos da área, preocupados e empenhados em desenvolver formas mais eficazes de ensino, que promovessem maior interação em sala de aula, acabaram deixando de lado algumas questões importantes. Podemos dizer que são recentes as várias pesquisas que vêm tornando viáveis discussões de extrema relevância para o espaço de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, por desvendarem questões até então obscuras ou convenientemente camufladas. Dentre os diversos tópicos que vêm sendo pesquisados nos últimos anos, encontram-se aqueles ligados, por exemplo, às práticas identitárias, ao caráter subjetivo e ideológico e aos papéis político e ético, subjacentes às práticas de linguagem.

Questões como aquelas de cunho ético e político que estão diretamente ligadas às línguas em geral e, em especial, à da língua inglesa, são, a nosso ver, dois aspectos de suma importância, pois possibilitam o levantamento de questões substanciais sobre o papel da língua inglesa no mundo hoje e o desenvolvimento de uma visão mais crítica e menos ingênua sobre a referida língua e tudo o que vem, invariavelmente, atrelado a ela.

Essas questões poderiam ser trabalhadas em espaços de formação de professores de Inglês, no âmbito dos cursos de Letras que, a nosso ver, já não podem mais adiar o reconhecimento de seu papel político e ético frente à formação dos futuros profissionais de ensino. Uma vez que língua encerra práticas políticas e sociais, não podemos negligenciar a problematização dessas questões. Percebemos aí uma oportunidade que os professores em formação poderiam ter de falar sobre a língua inglesa e de problematizar questões importantes, relativas aos aspectos ético e político que, em geral, acabam sendo

negligenciadas, ou eternamente adiadas, no percurso de sua formação. É preciso, por exemplo, pensar a língua inglesa não só como ela, em geral, tem sido vista hoje, quer como língua franca, quer como a língua da globalização hegemônica da Internet ou como a língua do sucesso profissional, mas também pensar nos fatores e/ou conjunturas que possibilitaram e fizeram com que esse caráter de língua “hegemônica” e “internacional” fosse efetivado. Seria preciso pensar também as implicações disso para a formação de professores de língua inglesa que têm seus dizeres constituídos por um imaginário sobre a língua inglesa que merece ser problematizado.

Segundo Tavares (2002, p. 31), “a noção de representação no discurso tem a ver com a relação entre o imaginário e o real”. Ainda a este respeito, a autora afirma que, no contexto de formação de professores de línguas estrangeiras,

... é importante retornar ao registro do imaginário, que é justamente o que permite que as redes de significação se operem. (...) O mecanismo imaginário produz imagens dos sujeitos e do objeto do discurso dentro de um contexto sócio-histórico. O imaginário afeta diretamente os discursos dos sujeitos no sentido de possibilitar a produção de sentidos com base em uma memória do já dito, do reconhecimento do simbólico. (TAVARES, 2002, P. 32-33)

Parece-nos que os alunos em formação, quando fazem sua opção pelo curso de Letras, são constituídos por representações que podem facilitar ou dificultar um processo de identificação com a língua inglesa. Alguns deles entram na universidade com certas expectativas sobre essa língua, que podem ser preenchidas ou não. Sendo assim, não podemos, como formadores de futuros professores de língua inglesa, deixar escapar a oportunidade de abordar assuntos que estão intimamente ligados, por exemplo, à noção de identidade, entendida como algo em constante processo de “(re)construção” (RAJAGOPALAN, 2002, p. 77), ou aos processos de identificação que constituem os sujeitos e que formam a base de sua singularidade. Isto porque acreditamos numa perspectiva de ensino que leve em conta não a “língua pela língua”, mas a língua inserida numa concepção

discursiva (língua vista como manifestação discursiva) que inclua as articulações entre linguagem, sujeito e inconsciente. As identidades, nesta perspectiva, passam por constantes processos de desestabilização. Todas essas questões devem ser levadas em consideração quando se pensa a língua como uma prática social e como manifestação discursiva que está diretamente relacionada ao processo de constituição identitária dos sujeitos.

Se os sujeitos se constituem na/pela linguagem, é preciso levar em conta o fato de que a linguagem também vacila, como nos mostra Silva (2000, p.76). Para discutir a estreita relação entre identidade e diferença, esse autor explica que ambas são “resultados de atos de criação lingüística”, e que “a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas”. E, para problematizar o que determina os sistemas simbólicos que constituem a identidade e a diferença (criações sociais e culturais), Silva argumenta o seguinte:

Ocorre que a linguagem, entendida aqui de forma mais geral como sistema de significação, é, ela própria, uma estrutura instável. É precisamente isso que teóricos pós-estruturalistas como Jacques Derrida vêm tentando dizer nos últimos anos. A linguagem vacila. (SILVA, 2000, p. 78)
[...] Em suma, a identidade e a diferença são tão indeterminadas e instáveis quanto a linguagem da qual dependem. (SILVA, 2000, p. 80)

Entendendo a língua como prática ligada à constituição identitária dos sujeitos, Davies (2002) acredita, a nosso ver, de modo equivocado, que podemos mudar de identidade ao nos defrontarmos com uma língua estrangeira. Ainda sobre essa questão, o autor afirma, com base em experiência própria, que, na tentativa de se afirmar em uma determinada língua, busca-se também uma afirmação de identidade naquela língua, uma vez que, para esse autor, os indivíduos sempre querem pertencer a um determinado grupo e ser um falante nativo. Embora as idéias de Davies sejam, em muitos pontos, contestadas por outros estudiosos (RAJAGOPALAN, 2005, por exemplo), é preciso reconhecer que a possibilidade dessa representação existe e, por isto mesmo, ela deve ser problematizada nos cursos de formação de futuros professores de Língua Inglesa (doravante, LI). Em outras palavras, o ponto de

vista apresentado por Davies existe, a nosso ver, como uma representação possível em nossa sociedade.

Devido à posição, ou imposição, como “global” e ao papel hegemônico da língua inglesa no mundo hoje, algumas representações freqüentemente surgem da tensão entre esse “global” e o “local” (CANAGARAJAH, 2005; RAJAGOPALAN, 2005), tensão esta que, muitas vezes, requer transformações das identidades no mundo pós-moderno, conforme nos mostra Hall (2000). Uma dessas representações refere-se a uma forma de se pensar a língua inglesa como solução para problemas sociais e como garantia de emprego e de sucesso (RAJAGOPALAN; RAJAGOPALAN, 2005). Acreditamos que questões como as que acabamos de mencionar obrigam-nos a problematizar muitos dos nossos conceitos (tradicionais e estáveis, que nos davam até certo conforto), que envolvem os complexos processos de ensino e aprendizagem de línguas (principalmente as estrangeiras).

Tratar questões como essas de forma vaga ou negligente pode ser desastroso, pois a partir do momento em que deixamos de abordar determinados assuntos, estamos contribuindo para uma prática pedagógica que não leva o professor em formação à problematização, nem a um posicionamento crítico sobre as dimensões social e política, que estão diretamente ligadas ao ensino e à questão da constituição do sujeito em uma determinada língua, principalmente sendo esta língua uma língua estrangeira, que está sendo imposta ao mundo por meio de uma ordem política e econômica. É preciso, portanto, propiciar aos alunos em formação um espaço problematizador que lhes permita rever conceitos que sustentam as representações que permeiam seus imaginários; só assim poder-se-á oferecer a esses futuros professores uma possibilidade para que eles desmitifiquem e desconstruam essas representações. Falamos em possibilidade dado que os processos identitários a que nos referimos não são de uma ordem autônoma, ou seja, estamos certos de que não é o fato de se falar sobre os aspectos político e ético que envolvem as representações abordadas aqui sobre a língua inglesa que vai,

necessariamente, reverter a situação e/ou provocar transformação. Permanecemos no âmbito da possibilidade.

Desta forma, julgamos relevantes estudos dentro de uma perspectiva teórica ancorada em uma visão pós-estruturalista e não essencialista, que perceba a identidade, não mais como algo acabado e fixo, mas como algo fragmentado, formado por várias facetas (BHABHA, 1998; RAJAGOPALAN, 2003; HALL, 2000, entre outros), num constante processo de reconstituição. Foi, pois, dentro deste panorama que desenvolvemos a pesquisa aqui relatada. Adotamos, para tanto, a linha teórica da Análise do Discurso (vertente francesa de abordagem ao discurso), uma vez que pretendemos buscar nos dizeres de professores e alunos subsídios para investigar a construção de sentido produzida a partir de representações e identificações, elementos relevantes em nossa pesquisa, que pretendemos atrelar às noções de ética e política relacionadas à língua inglesa. Estamos partindo do pressuposto de que a ausência da problematização das questões sobre ética e política ligadas ao ensino da língua inglesa, que poderiam estar articuladas nos discursos de professores formadores, acarretará problemas na formação de profissionais (futuros professores), que poderão, por isso, acabar sustentando uma visão ingênua sobre a língua inglesa e sobre seu papel no mundo. Buscaremos ainda respaldo em estudiosos da década de 90, tais como Pennycook (1994) e Phillipson (1992), que vêm analisando de forma crítica o papel da língua estrangeira no mundo, relacionando-a ao chamado imperialismo da língua inglesa e ao poder hegemônico principalmente da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos sobre o mundo.

Por fim, amparamo-nos em um outro grupo de estudiosos, tanto da Lingüística quanto da Lingüística Aplicada (RAJAGOPALAN, 1999; CORACINI, 2003b; BERTOLDO, 2003, dentre outros) que têm problematizado a forma como os cursos de formação de professores de línguas têm sido estruturados, bem como as próprias concepções sobre língua/linguagem e sobre o papel político das línguas, em especial a língua inglesa, no mundo hoje. As leituras

dos autores acima mencionados nos levaram a perceber que os cursos de Letras, em geral, têm deixado a desejar, no que tange ao tratamento dado aos aspectos ético e político, conforme discutimos nesta Introdução. Assim, fizemos nossa pesquisa com o intuito de investigar essas questões (de cunho ético e político) no contexto de formação de futuros professores de língua inglesa em um curso de Letras. Os conceitos de ética e de dimensão política da linguagem serão discutidos e aprofundados no Capítulo Teórico.

Assim, hipotetizamos que a forma como os professores formadores e os alunos em formação dos cursos de Letras concebem as dimensões ética e política da língua inglesa tem contribuído para a assunção (ou a adoção) de posturas ingênuas e pouco comprometidas sobre as reflexões acerca da língua inglesa. A nosso ver, isto ocorre porque esse espaço de formação dos futuros professores propicia a produção e a consolidação de representações que, como nos mostra Woodward (2000), podem afetar diretamente a constituição identitária dos sujeitos. Em outras palavras, o espaço de formação não se consolida em um espaço capaz de propiciar processos identitários que façam com que os alunos e professores possam conceber e (re)significar ética e política no ensino de línguas diferentemente daquilo que vem sendo tomado como posto pelas sociedades ocidentais na contemporaneidade, dado que não é possível exercer-se nenhum tipo de controle sobre tais processos.

Tendo como base a hipótese acima, nossa pesquisa teve como objetivo geral investigar, a partir dos dizeres de professores formadores e professores em formação, como se dá a construção de sentido sobre a língua inglesa, a partir de representações da língua inglesa e de identificações que afetam o ensino dessa língua. Nossos objetivos específicos foram os seguintes:

- investigar quais são as representações sobre as dimensões ética e política da língua inglesa que norteiam as práticas de professores (formadores e em formação) de língua inglesa do curso de Letras de uma universidade federal de Minas Gerais;
- conhecer em que sentido essas representações afetam a constituição identitária do professor e sua prática;
- buscar, nos dizeres dos professores e alunos, subsídios para investigar a construção de sentido produzida a partir de representações e identificações, elementos atrelados às noções de ética e política relacionadas à língua inglesa;
- investigar, a partir dos dizeres dos professores formadores e em formação, como se dá a construção de sentido sobre a língua inglesa, a partir de representações da língua inglesa e de identificações que afetam o ensino dessa língua.

A partir, então, da hipótese norteadora e dos objetivos acima mencionados, elaboramos as seguintes perguntas de investigação:

1. Quais são as representações sobre a língua inglesa (e sobre os temas ligados a ela) que constituem os professores em formação, participantes da pesquisa?
2. Quais são os temas que são efetivamente trabalhados, durante a formação dos alunos no Curso de Letras, nas disciplinas de formação pedagógica, propriamente ditas?
3. Quais são os sentidos sobre ética e política, atrelados ao ensino de língua inglesa, que podem ser percebidos nos dizeres de professores formadores e de professores em formação de língua inglesa do curso de Letras pesquisado? Como esses temas são trabalhados no curso de Letras?
4. De que modo, esses sentidos podem estar relacionados (ou podem afetar) a constituição identitária do professor em formação?

Passaremos, a seguir, para o detalhamento da contextualização da pesquisa e das condições que guiaram nossas buscas e inquietações.

Para investigar as questões aqui expostas, implementamos uma pesquisa de cunho analítico-descritiva interpretativista, que nos possibilitou analisar e interpretar os dizeres de professores formadores e de professores em formação de língua inglesa de um curso de Letras de uma Universidade pública, no que se refere aos temas centrais da pesquisa. Assim, fizeram parte da pesquisa professores e alunos das disciplinas que se relacionam diretamente com a formação dos futuros professores de língua inglesa, tais como Prática de Ensino, Lingüística Aplicada e Metodologia, de um curso de Letras de uma Universidade pública de Minas Gerais. Mais especificamente, foram entrevistados cinco (05) professores e trinta e seis (36) alunos, conforme detalhamos abaixo:

- **professores:** - 03 do sexo masculino, todos com titulação máxima de Doutor; 02 do sexo feminino, sendo uma Doutora e outra Doutoranda (que ministravam as disciplinas acima mencionadas);
- **alunos:** 25 alunos da disciplina Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira 1; 11 alunos da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa 1.

Os dados foram coletados por meio de uma entrevista semi-estruturada, com os 05 professores, cujo roteiro encontra-se anexo (Anexo 1), e por meio de um questionário, contendo sete perguntas abertas, para os alunos-professores em formação (Anexo 2). Antes de iniciarmos nossa coleta, fizemos visitas às salas de aula das disciplinas a serem investigadas, para efetivação de convite a professores e alunos para participação em nossa pesquisa. Em seguida, após a elaboração do roteiro para a entrevista semi-estruturada, que foi feita com os professores, e do questionário que foi respondido pelos alunos, procedemos à coleta dos

dados, propriamente dita. Assim, podemos dizer que nosso *corpus* de estudo foi composto a partir da compilação dos dizeres de alunos e professores (coletados por meio do questionário e da entrevista já mencionados) e por meio de um conjunto de Fichas de Disciplinas, referentes às disciplinas “Prática de Ensino de Língua Inglesa 1”; “Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira 1” e “Linguística Aplicada”.

Para relatar nossa pesquisa, organizamos esta dissertação em três capítulos, além desta Introdução e das Considerações Finais. Nesta Introdução, apresentamos o problema e o espaço investigado, fizemos uma breve apresentação do tema da pesquisa e expusemos nossos objetivos, a hipótese norteadora da pesquisa e as perguntas de investigação que dela decorreram. Descrevemos ainda os detalhes dos aspectos da metodologia da pesquisa. No Capítulo 1, discutimos os pressupostos teóricos que sustentaram nossas análises. No Capítulo 2, problematizamos algumas das condições de produção e a contextualização da pesquisa: o papel do inglês no mundo; a organização do curso de letras em análise e a análise das ementas das disciplinas investigadas. No Capítulo 3, apresentamos e discutimos os resultados de nossas análises e, finalmente, tecemos nossas Considerações Finais, seguidas das Referências Bibliográficas e dos Anexos.

CAPÍTULO 1

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que deram sustentação a nossa pesquisa, principalmente no que tange às análises e discussões apresentadas no Capítulo 3. Para tanto, buscamos respaldo nas bases teóricas da chamada Escola Francesa de Análise do Discurso, para as discussões que envolvem conceitos tais como, sujeito, discurso, heterogeneidade discursiva e formação discursiva (FD), e nos Estudos Culturais para as discussões sobre identidade e representação. O capítulo discute sobre as dimensões ética e política ligadas às práticas lingüísticas.

1.1 Ética e Dimensão Política da Linguagem

Os estudos sobre linguagem hoje, em algumas vertentes como aquelas que levam em conta a dimensão discursiva das línguas, têm problematizado dois conceitos importantes que, durante muitos anos, foram dissociados das investigações nas áreas da Lingüística e da Lingüística Aplicada: referimo-nos aos conceitos de ética e política.

Segundo definição encontrada no Dicionário Aurélio, o termo “ética” refere-se a “estudo dos juízos de apreciação referentes à conduta humana suscetível de qualificação do ponto de vista do bem e do mal, seja relativamente a determinada sociedade, seja de modo absoluto”. Essa definição faz referência aos conceitos bipolares de “bem” e “mal”; faz também uma referência à conduta humana. Estes dois pontos são suficientemente problemáticos para merecerem discussões nos mais variados campos do saber. Incluímos aí os

campos da Lingüística e da Lingüística Aplicada, cujo objeto de estudo (língua/linguagem) está diretamente relacionado à própria constituição dos sujeitos.

É nesse sentido que Rajagopalan (2003) vem discutindo a relação entre ética e o papel do lingüista, bem como a relevância dos estudos lingüísticos para os sujeitos (leigos) e para a sociedade como um todo. O autor faz uma crítica àqueles (lingüistas) que acreditam que os estudos sobre língua/linguagem são totalmente dissociados de questões éticas e políticas, e explica que esse tipo de posicionamento decorre do fato de alguns lingüistas acreditarem, erroneamente, que seu objeto de estudo não passa de mais um “fenômeno natural” (como outros, tais como um terremoto, por exemplo), que não tem qualquer relação com questões éticas e políticas. O autor critica ainda o fato de alguns teóricos da linguagem não levarem em conta o lado ético de suas atividades por assumirem, em geral, uma postura que termina sempre “relegando a ética à esfera prática” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 21). Para Rajagopalan, são esses mesmos teóricos que, depois, se colocam como aqueles que estão autorizados a falar em nome do leigo, numa política de representação que o autor questiona de maneira veemente. Em suas próprias palavras,

Como falar em nome de outro e com que autoridade? Em primeiro lugar (...) a questão ética é invocada nessas discussões a partir da premissa, nem sempre explicitada, de que o lingüista tem o dever de ajudar os leigos, especialmente aqueles que serviram de informantes, como se fosse a quitação de uma dívida já contraída. Em segundo lugar, presume-se que o que torna o lingüista apto para ajudar os outros é o conhecimento especializado que ele possui, ou seja, o lingüista se auto-outorga um dever - junto com o dever, um enorme privilégio - na medida em que se considera detentor de um saber que lhe dá acesso às verdades sobre a linguagem, verdades essas que, quando postas a serviço de todos, podem trazer benefícios e justiça para todos. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 21)

Nessa mesma linha de pensamento, Veras (1997, p. 333) nos apresenta uma discussão para problematizar os posicionamentos éticos que constituem as teorias no campo da Lingüística. Para ela, essa problematização é “certamente um passo necessário ao

esclarecimento da relação entre ciência da linguagem e ética”. A autora nos mostra ainda que: 1) a relação entre as teorias lingüísticas e as posturas éticas a elas subjacentes “não é redutível a uma explicação” e 2) “que só é possível praticá-la”.

As discussões feitas pelos autores citados acima situam-se no campo da Lingüística Teórica e são, a nosso ver, de extrema relevância, uma vez que denunciam certas posturas assumidas por alguns teóricos da linguagem que podem esbarrar nas questões de cunho ético justamente por estarem diretamente atreladas às questões de poder. Não é sem razão que alguns estudiosos como Rajagopalan consideram algumas dessas posturas como “arrogantes...e cheias de desprezo para com o leigo” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 9), que, em última instância, é aquele que vai se engajar em práticas lingüísticas; aquele que deveria ter voz quando da descrição dos mecanismos de funcionamento das línguas, mas que é sempre aquele que nunca é ouvido.

Já no campo da Lingüística Aplicada, algumas reflexões sobre ética, no que tange às pesquisas no Brasil, são, em geral, ligadas às questões sobre metodologias de pesquisa, e não sobre o papel da linguagem nas relações que se estabelecem (via linguagem) na pesquisa em Lingüística Aplicada. Celani (2005), por exemplo, ao discutir esse tema, menciona, primeiramente, a questão do plágio, e a necessidade de uma discussão sobre este assunto que propicie uma melhor definição do termo e que leve em conta os parâmetros específicos de cada cultura. Em seguida, a autora discute a questão de apropriação e de interpretação dos dados por parte dos pesquisadores. Em suas palavras,

Outra questão que permanece em aberto é a do uso apropriado, da interpretação e da apresentação dos dados de pesquisa, conforme já discutido. Ligada a esta, há também a questão da atribuição de créditos e da posse dos dados, particularmente na pesquisa colaborativa, que pode envolver alunos de pós-graduação, professores de vários níveis em exercício e pesquisadores da Universidade. Quem recebe o crédito? Quem tem a autoria? Quem tem a posse dos dados? É procedimento comum que os dados fiquem à disposição de quem quiser fazer uso deles, mesmo pesquisadores de instituições diferentes daquela na qual foi realizada a pesquisa. Talvez um

dos maiores desafios seja encontrar o equilíbrio necessário para se poder conciliar o direito à informação com o direito à privacidade. (CELANI, 2005, p. 119)

Nessa mesma linha, Paiva (2005) discute o tema e argumenta que a área da Lingüística Aplicada está sempre enfrentando questões de cunho ético e, por esta razão, deve questionar, constantemente, as metodologias de pesquisa adotadas e as questões de investigação a serem propostas. A autora questiona também a relação entre os pesquisadores e os pesquisados, que, segundo ela, deve se pautar pelo respeito.

Apesar de reconhecermos a relevância de trabalhos como os mencionados acima, acreditamos que o termo ética, por ser tão abrangente, mereceria outras problematizações, direcionadas para outros ângulos. A nosso ver, há, ainda, questões relevantes a serem discutidas, como as implicações e os impactos (sociais, políticos e éticos) que as próprias pesquisas e a própria presença dos pesquisadores no contexto pesquisado podem acarretar. É nessa linha de pensamento que Cameron *et alli*. (1992) discutem o que denominaram “*empowering research*” (sensibilização sobre as questões de poder da pesquisa). Para os autores, as relações de poder na pesquisa científica são (e serão) sempre assimétricas, uma vez que quem faz todas as escolhas (epistemológicas, metodológicas e procedimentais) são os pesquisadores. São exatamente essas escolhas que os pesquisadores devem fazer, que os deixam comprometidos com a ética.

No que concerne especificamente ao contexto de formação do professor de língua inglesa, alguns estudiosos como Pennycook (1994), Philipson (1992), dentre outros, tiveram papel preponderante nos questionamentos sobre o domínio do inglês como língua hegemônica (sobre o imperialismo da língua inglesa), que é muitas vezes, colocada a serviço de estados-nação como os Estados Unidos e a Grã-Bretanha, economicamente dominantes, como forma de “colonização” dos países ditos de terceiro mundo, como o Brasil. Esses estudiosos questionavam principalmente que interesses ideológicos estariam por trás do avanço da língua

inglesa como língua franca ou língua internacional no mundo hoje. Em seu livro chamado “The Cultural politics of English as an International Language” (1994), Pennycook nos mostra que a visão de “inglês como língua internacional” tem suas origens em políticas de colonização, e está ligada aos interesses de áreas como a Lingüística e a Lingüística Aplicada e aos negócios voltados para o ensino dessa língua em âmbito mundial. Suas discussões nos fornecem uma visão problematizadora da própria noção de “worldliness” (referente à qualidade de pertencer ao mundo) ligada à língua inglesa. Para ele, esse conceito sugere, erroneamente, que o inglês pode ser removido do contexto cultural, social e econômico do local onde ele é usado.

Também no Brasil, autores como Rajagopalan (2003; 2005) nos mostram que, diante de um processo já posto de globalização, devemos ter cuidado e bom senso ao tentar estabelecer políticas lingüísticas (principalmente aquelas puristas como o Projeto de Lei Nº 1.676, de 1999, do então Deputado Aldo Rebelo), mas devemos, ao mesmo tempo, assumir atitudes e posicionamentos críticos diante do uso da LI, para que não tenhamos prejuízos lingüísticos e culturais. Em outras palavras, é preciso que nos posicionemos criticamente diante de tudo aquilo que nos é imposto.

Com relação à questão da crítica, Pennycook (2003, p. 54) nos apresenta uma discussão relevante sobre a própria área da Lingüística Aplicada, ou, pelo menos, sobre sua vertente normativa; discute também alguns aspectos da Lingüística Aplicada que se pretende “crítica” (a chamada Lingüística Aplicada Crítica – LAC). Apesar de reconhecer a importância dessa vertente (crítica) na área, o autor argumenta que “a LAC precisa ser entendida como muito mais abrangente do que uma crítica à LA normativa”. Para ele, o problema com a noção de crítica é que ela acaba por ser ligada a posturas “objetivistas” (p. 22) e à pretensão de posturas prescritivas e normativas. Alternativamente, Pennycook postula o seguinte:

...estou propondo uma abordagem que já tem uma postura política e um modo de análise predefinidos. Existe uma certa tensão aqui: uma versão mais que definida de uma LAC que demanda uma adesão a uma forma particular de política é um projeto que já está esgotado; porém eu também não posso visualizar uma versão de uma LAC que possa aceitar qualquer ponto de vista político. Por um lado, então, o que estou sustentando é que uma LAC deve necessariamente assumir determinadas posições e posturas: sua concepção de linguagem não pode ser autônoma, que recuse associar a língua a questões políticas mais amplas; além disso, seu foco em tais políticas deve ser responsável por visões políticas e éticas mais amplas, que coloquem a desigualdade, a opressão e a compaixão no fronte das discussões (PENNYCOOK, 2003, p. 30).

Assim, o autor propõe uma Lingüística Aplicada (LA) que contemple questões tais como: identidade, poder, sexualidade, dentre outras, e que se mova rumo ao que chama de “uma epistemologia pós-colonial” (p. 54), que busque amparo em outros domínios teóricos como a teoria das identidades sexuais, os estudos culturais e a teoria pós-colonial.

Dentro desse contexto de problematização na área da LA, envolvendo discussões sobre linguagem e ética, muitos conceitos vêm sendo rediscutidos, o que tem contribuído para o desenvolvimento de outras formas de se pensar as práticas de linguagem e tudo o que está invariavelmente atrelado a elas. A desestabilização dos pressupostos concernentes às questões de identidade, por exemplo, desencadeou novas reflexões sobre o papel político e ético dos sujeitos que são constituídos na e pela linguagem e alterou a própria concepção de língua, que passou a ser vista como bandeira política (RAJAGOPALAN, 2002b). Considerando, então, que os sujeitos se constituem na e pela linguagem e que, portanto, a linguagem é um dos principais alicerces da formação da subjetividade humana, e que os sujeitos são efeitos de linguagem dentro de sua historicidade, acreditamos que todo processo que envolve as questões de linguagem está diretamente atrelado a questões éticas. O simples fato de que as práticas de linguagem envolvem escolhas que, de alguma forma, afetarão as vidas de seres humanos, já explica por que não podemos dissociar língua/linguagem da questão ética.

1.2 Análise de Discurso

1.2.1 Sujeito, Discurso (e Interdiscurso) e Formação Discursiva

Os estudos sobre discurso têm, há pelo menos três décadas, influenciado várias áreas de conhecimento, de modo especial, a área do ensino e aprendizagem de línguas. Questões ligadas ao ensino passaram a ser repensadas a partir do momento em que a noção de “sujeito” foi redefinida, sob a influência dos estudos de Authusser, Pêcheux, Foucault e Lacan (mais especificamente, da releitura que Lacan fez dos estudos sobre o inconsciente desenvolvidos por Freud), todos eles influenciados pelo estruturalismo de Saussure (PÊCHEUX, 1997).

Assim, adotar uma abordagem discursiva para lidar com as questões de ensino passou a significar que, tanto professores quanto alunos deveriam ser encarados como sujeitos e não apenas como indivíduos. Esses passaram, então, a ser vistos como seres complexos, posicionados ideologicamente e também, com base na teoria lacaniana, considerados sujeito do inconsciente. Passaram a ser vistos, também, como seres que ocupam determinados lugares discursivos, sócio-historicamente situados, e que, enunciam a partir desses lugares.

As questões sobre subjetividade, assim entendidas, passaram a fazer parte das reflexões de alguns pesquisadores ligados às áreas concernentes ao ensino (como a Linguística Aplicada, por exemplo) porque alguns deles passaram a levar em consideração as representações que são constitutivas das práticas pedagógicas nas quais os sujeitos se engajam (tema que será discutido mais à frente), e aspectos do plano do imaginário dos sujeitos envolvidos tanto no processo do ensinar quanto no do aprender (professores e alunos).

É nesse sentido que julgamos relevante começar nossas reflexões teóricas – que darão sustentação à nossa análise – pela discussão sobre os conceitos de sujeito, discurso e formação discursiva, que, como sabemos, estão intrinsecamente ligados.

A noção de formação discursiva parece-nos central para uma reflexão sobre as concepções de sujeito e de discurso. De acordo com a perspectiva da Análise de Discurso

(doravante, AD), conforme já sinalizamos, os discursos são produzidos a partir das formações discursivas nas quais os sujeitos se inscrevem e a partir do que se convencionou chamar, na AD (com base nos estudos foucaultianos) de “*posições-sujeito*”. Para definir o que chamou de “*formação discursiva*”, Foucault (1995, p. 43) nos apresenta a seguinte argumentação:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva*...

Assim, quando um sujeito enuncia, ele o faz sempre no interior de uma formação discursiva e posicionado sócio-historicamente.

Segundo Charaudeau e Maingueneau (2004), o conceito de formação discursiva foi desenvolvido primeiramente por Foucault (1995), mas foi depois reformulado por Pêcheux (1990 e 1997) que, segundo os autores, foi responsável por sua acolhida na AD.

Segundo Pêcheux (1990), a noção de formação discursiva refere-se ao lugar de construção dos sentidos, que é, segundo seus pressupostos, sempre determinado pelo que “pode” ou “deve” ser dito, dependendo das posições que os sujeitos ocupam em dadas situações. Neste sentido, cada formação discursiva estará sempre atrelada a certas formações ideológicas. Para Fernandes (2005, p. 51 e 53), uma formação discursiva “nunca é homogênea, é sempre constituída por diferentes discursos”. Para o autor, este conceito refere-se “ao que se pode dizer somente em determinada época e espaço social, ao que tem lugar e realização a partir de condições de produção específicas, historicamente definidas”.

Essas concepções permitem-nos perceber a linguagem não mais dentro de uma concepção tradicional, como “instrumento” passível de neutralidade, mas, sobretudo como uma prática social e política que pressupõe a noção de sujeito constituído sócio-historicamente (e ideologicamente).

Tomando como base as conjunturas atuais de sua época, em que começou a teorizar sobre as questões do sentido, Pêcheux (1997) nos mostra que a conjuntura histórica lhe permitiu propor as bases de uma teoria materialista do sentido. Assim, Pêcheux provocou deslocamentos, buscando elementos conceituais em outros campos teóricos e tornou-se fundador de uma forma de se pensar uma Semântica Discursiva que levasse em conta o materialismo histórico, já que levou aos questionamentos sobre subjetividade.

Suas reflexões sobre o materialismo histórico e sobre a subjetividade nos mostram que todo olhar (para qualquer objeto) é fatalmente mediado por uma perspectiva, posição ideológica que o sujeito ocupa. Esses postulados tiveram um impacto direto e definitivo na própria forma de se encarar a “verdade” e a própria Epistemologia. Nas palavras do autor,

...se a Semântica constitui para a Linguística tal ponto nodal, é porque é nesse ponto, e mais freqüentemente sem reconhecê-lo, que a Linguística tem a ver com a *Filosofia* (e, como veremos, com *ciência das formações sociais ou materialismo histórico*) (PÊCHEUX, 1997, p. 20)

A partir da noção de materialismo histórico, Pêcheux aponta as três tendências principais dos estudos linguísticos e nos mostra a relação entre história, língua e aspectos sociais da língua, entendendo a história, a partir de uma visão materialista como um elemento constitutivo na produção dos efeitos de sentido. Além disso, com base nos estudos aushusserianos, Pêcheux nos apresenta uma discussão para nos mostrar a relação indissociável entre sujeito, ideologia, formação discursiva e sentido. Em suas palavras,

isso equivale a afirmar que as palavras, expressões, proposições, e etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas: retomando os termos que introduzimos acima e aplicando-os ao ponto específico da materialidade do discurso e do sentido, diremos que os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes. (PÊCHEUX, 1997, pp. 160-161)

Assim como a noção de discurso não poderia ser dissociada das noções de formação discursiva e de sujeito, também a noção de sentido, entendida aqui como “**efeito de sentidos** entre sujeitos”, como nos mostra Fernandes (2005, p.21 – grifo do próprio autor), está intrinsecamente ligada à de discurso. Portanto, qualquer empreendimento de análise de discurso implica, necessariamente, análise dos sentidos que podem ser produzidos a partir dos diferentes lugares e de diferentes formações discursivas nas quais se inscrevem e se posicionam os sujeitos neles envolvidos. Acreditamos, portanto, que, como o sujeito se constitui no e pelo discurso, é imprescindível entender o papel dos discursos especializados, neste caso, aqueles ligados à formação de futuros professores de língua inglesa (doravante, LI).

1.2.2 Heterogeneidade Discursiva e Condições de Produção

Um dos pontos relevantes a que se dedicam os estudos discursivos é a questão da identidade do sujeito enunciativo, visto numa perspectiva não essencialista e na perspectiva da Análise do Discurso como um sujeito múltiplo, descentrado, apoiado por uma abordagem dialógica de linguagem. Esta noção de sujeito contrapõe-se àquela subjacente a uma abordagem monológica do discurso, que pressupõe a existência de um sujeito (falante de uma determinada língua) único e centralizado, fonte absoluta de seu próprio dizer. Neste sentido, a noção de heterogeneidade, definida e discutida por Authier-Revuz (1982), pode ser entendida como um fenômeno de descentralização do sujeito. A autora desenvolve sua teoria tomando como base a noção de interdiscurso (desenvolvida por PÊCHEUX, 1975), a visão de sujeito desenvolvida pelos estudos freudianos e lacanianos (Psicanálise) e as noções bakhtinianas de dialogismo e de polifonia. Portanto, para entendermos o discurso como heterogêneo,

precisamos levar em conta três premissas: 1) a de que a linguagem é, ela própria, heterogênea em sua constituição; 2) a de que o sujeito não se institui como fonte única de seu dizer e 3) a de que o discurso é um espaço de articulação entre outros discursos e outros sujeitos.

A formulação do conceito de heterogeneidade proposto pela autora parte, assim, da compreensão de que o sujeito (visto da perspectiva freudiana) do discurso tem a “ilusão” de ser fonte única de seu dizer, como centro de sua enunciação. Essa “ilusão” não é percebida pelo sujeito; trata-se do não sabido, que é dialogado com outras vozes e atravessado por tudo aquilo que o constitui histórica e ideologicamente.

Foi percebendo a linguagem como um processo discursivo e de negociação entre o sujeito e as várias vozes que constituem seu discurso e também como um lugar de conflito e opacidade que Authier-Revuz (1982) desenvolveu a noção de heterogeneidade, distinguindo dois tipos de heterogeneidade, que chamou de “heterogeneidade constitutiva” e “heterogeneidade mostrada”. A primeira refere-se aos discursos que são constituídos e dominados pelo interdiscurso; neste caso, a alteridade não é explicitada. A segunda refere-se aos discursos que trazem marcas explícitas do outro, diluídas nas seqüências discursivas; aqui a alteridade pode se manifestar de forma explícita e direta (caso das formas “marcadas”) ou de maneira indireta (caso das formas “não-marcadas”). Segundo a autora, a heterogeneidade marcada é da ordem da enunciação e é expressa na materialidade lingüística por meio de marcas explícitas, tais como o discurso direto e o uso de palavras e expressões aspeadas. Já a não marcada é, segundo a autora, da ordem do discurso e se dá quando se faz uso dos dizeres de outros de forma não explícita. Esta última está presente em manifestações tais como o discurso direto livre ou na ironia, por exemplo.

Partindo desses princípios, os estudos na área da Análise de Discurso deixam de lado a noção de discursos homogêneos, produzidos por sujeitos unitários e responsáveis únicos por

suas enunciações, e caminham para uma concepção que leva em conta a presença de discursos outros nas cadeias discursivas.

Assim, para tentar compreender as representações e o imaginário dos professores formadores e dos alunos em formação, participantes desta pesquisa, será preciso desenvolvermos uma análise da materialidade discursiva desses sujeitos, à luz dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa (doravante AD), para analisar as heterogeneidades a partir das quais essas representações e esse imaginário se firmam.

Se levarmos em consideração que tanto o sujeito quanto o discurso são de natureza heterogênea, e que são interpelados por aspectos sociais, históricos e ideológicos, a partir dos quais ele se inscreve em uma dada formação discursiva (doravante FD), perceberemos, pela materialidade lingüística, que o sentido está inscrito na história, ou seja, na sua relação com a exterioridade e nas condições em que o discurso é produzido. Os sentidos construídos nos vários espaços de significação não podem ser compreendidos como causas e nem como fontes dos dizeres dos sujeitos, mas como efeitos do processo discursivo.

Assim, partindo de definições e conceitos sobre a natureza heterogênea do sujeito e do discurso, Pêcheux (1990) desenvolveu uma teoria da subjetividade que considera que o discurso está sempre ligado a uma determinada FD, termo cunhado por Foucault (1995), e é sempre atravessado por outros discursos. Podemos dizer, ainda, que esse espaço (do discurso) é um espaço de tensão, uma vez que marca a relação entre locutor e interlocutor. É preciso deixar claro, porém, que essas FDs não são homogêneas. Segundo Serrani-Infante (1998, p. 235), “atualmente, as formações discursivas são entendidas como espaços de reformulação-paráfrase contraditórios neles próprios”. Em um outro artigo (1997, p. 5 – versão eletrônica), a autora completa afirmando o seguinte: “Distancio-me, portanto, das perspectivas que concebem as formações discursivas como espaços discursivos fechados, constituídos a partir de posições homogêneas e excludentes”.

É com a noção de sujeito à qual nos referimos no primeiro parágrafo desta seção que vamos trabalhar neste estudo: o sujeito que é cindido e dividido em sua relação com o Outro, que tira do sujeito-locutor a fonte de seu dizer, deslocando-o para um lugar além de sua FD, na busca ilusória de sua completude, assim como de sua identidade (COURTINE 1981). É nesse sentido que percebemos o discurso como constitutivo do sujeito e, ao mesmo tempo, constituído por regularidades e por um movimento de sentidos, no qual se diluem, no intradiscurso, seqüência lingüística e, no interdiscurso, o já dito.

1.2.3 Identidade e Representação

Nesta seção, discutimos o papel das representações na constituição identitária dos sujeitos. Iniciamos nossa reflexão sobre os conceitos de “identidade”, “diferença” e “representação”, a partir de uma perspectiva não essencialista. Para tanto, partimos dos postulados de autores que se inscrevem num paradigma pós-moderno, não estruturalista, tais como Hall (2000), Woodward (2000), Silva (2000), Rajagopalan (2002), dentre outros. A partir das visões desses autores, percebemos que os três conceitos estão intimamente ligados e, por esta razão, não deveriam ser percebidos como conceitos estanques. Assim, para falarmos sobre identidade, precisamos, necessariamente, falar também sobre diferença e sobre representação. Como nos mostra Woodward (2000, p. 39),

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de exclusão *social*. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença (grifos da própria autora).

Nesse sentido, Silva (2000) argumenta que, enquanto considerarmos a diferença como algo que deriva da identidade, tendemos a tomar a identidade como ponto de partida para nossas referências, e isto nos leva a: 1) tomar aquilo que somos como “a norma” e 2) a avaliar e a julgar, a partir dessa “norma”, aquilo que não somos. Silva acrescenta que todos esses sistemas (de representação, de marcação da diferença e de afirmação de identidades) acontecem via linguagem ou, como diz o autor, “...são o resultado de atos de criação lingüística”, e são também fabricados “...no contexto de relações culturais e sociais” (SILVA, 2000, p. 76).

Nessa corrente de pensamento não essencialista, nem a identidade e nem a diferença são concebidas como sendo “auto-referenciadas”. Ao contrário disso, os dois conceitos são percebidos como interdependentes. “Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (SILVA, 2000, p. 75).

Um outro aspecto a ser mencionado refere-se ao fato de que, nessa perspectiva não essencialista, a identidade, como nos mostra Rajagopalan (2002 a, p. 77), é vista como “um construto e não algo que se encontra por aí *in natura*”. O autor enfatiza também a idéia de que a identidade deve ser pensada como “algo em constante processo de (re)construção” e como algo a ser reivindicado”. Esses processos de (re)constituição e de reivindicação de identidades estão sempre ligados a sistemas simbólicos e a políticas de representação. Nas palavras de Rajagopalan, “é nesse sentido que a questão da política de representação adquire suma importância, pois é através da representação que novas identidades são constantemente afirmadas e reivindicadas” (RAJAGOPALAN, 2002 a, p. 86).

A partir dessas noções, Hall (2000, p. 13) pondera sobre o assunto, mostrando que:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

No que concerne à dimensão política das línguas, Rajagopalan (2003, p. 102) levanta questões que têm levado a muitas discussões e polêmicas. Para o autor, grande parte dos teóricos da linguagem não tem consciência nem do lado ético de suas atividades e nem do fato de que toda e qualquer teoria que defendemos sempre reflete anseios e posturas político-ideológicas que queremos defender em determinados momentos históricos. O autor propõe ainda que a própria noção de língua (e seu papel na sociedade) seja repensada e passe a ser vista como um instrumento político, a partir do qual os sujeitos se posicionam para denunciar ou reivindicar aquilo que for de seu interesse. O autor nos convida então a uma reflexão sobre “as conotações políticas que a linguagem carrega, principalmente para os falantes dos diversos idiomas” (RAJAGOPALAN, 2002b, p. 103). Em suas próprias palavras,

É fato que, com raríssimas exceções honrosas, poucos entre nós lingüistas paramos para pensar que as línguas, além de serem instrumentos de comunicação, atributo distintivo do ser humano etc., também são verdadeiras bandeiras políticas, atrás das quais se reúnem povos e em nome das quais muitos se dispõem a derramar o próprio sangue. Pois não será o caso de levar em conta que muitas das nossas consagradas teorias a respeito da linguagem estão despreparadas para o desafio de refletir sobre a política lingüística, em particular sobre o planejamento lingüístico de uma nação? (RAJAGOPALAN, 2002b, p. 102)

No que concerne especificamente à língua inglesa, assumir uma postura mais problematizadora e adotar um posicionamento político claro torna-se imperativo hoje, em qualquer contexto. Se, por um lado, é preciso admitir que a língua inglesa é hoje a língua de mediação entre os povos, nos mais variados contextos, é necessário reconhecer também a necessidade de se adotar uma política de apropriação dessa língua, de tal forma que ela possa estar a serviço dos sujeitos, e não o contrário. Por outro lado, não podemos ignorar o fato de

que a língua (de forma especial a língua inglesa), é, como nos mostra Tavares (2002, p. 92) “também a possibilidade de representar no registro simbólico o que está veiculado no imaginário e o que está interdito no real”. Assim, é preciso que se leve em conta, tanto as identificações dos sujeitos com a língua (e o que se encontra no plano do desejo), quanto a possibilidade de questionamentos sobre as relações (e identificações ou não) dos sujeitos com essa língua.

Apesar de concordarmos em parte com o pensamento de Rajagopalan, citado acima, acreditamos que as reflexões apresentadas sobre as dimensões ética e política da linguagem são importantes, mas também dependem da constituição identitária do sujeito. De forma específica, no que diz respeito a esta pesquisa, não temos a garantia de que professores formadores e em formação, dada sua constituição identitária, determinada pela sua constituição imaginária, partilha das considerações sobre ética e política relacionadas à língua inglesa, de que nos fala Rajagopalan. Mesmo assim, julgamos ser importante que se abram possibilidades para que discussões sobre esses temas ocorram no contexto de formação dos futuros professores de LI. Esse contexto, conforme vimos acima, envolve questões de subjetividade e, portanto não poderíamos prescindir de discutir os conceitos de “sujeito”, “identidade” e “identificação”, temas da próxima seção.

1.3 Sujeito e Identidade e Identificação

O tema “identidade” tem despertado, nos últimos anos, o interesse de vários estudiosos, nas mais variadas áreas do conhecimento, incluindo-se aí quase todas as áreas das Ciências Humanas. Autores cujas pesquisas se inserem nos chamados Estudos Culturais (HALL, 2000; BHABHA, 1998; ZIZEK, 1994, dentre vários outros) também têm contribuído

enormemente para que as questões sobre identidade sejam problematizadas no âmbito das investigações científicas nas diferentes áreas. Também nas áreas da Lingüística e da Lingüística Aplicada esse tema tem propiciado reflexões profícuas sobre as questões ligadas aos processos de ensino e aprendizagem de línguas.

É preciso, aqui, explicitar que todos esses estudos, mencionados acima, entendem a identidade numa vertente pós-moderna, não essencialista. Isto significa dizer que, de acordo com essa vertente, a identidade não é mais vista como um produto acabado, uno e fixo, mas como algo que está sempre em constante processo de reconstituição. Este ponto será mais elaborado adiante, conforme o desenrolar desta discussão.

Dentre os pesquisadores que discutem as questões relacionadas ao tema “identidade”, um, em particular, impressionou-nos e tem nos ajudado muito a repensar muitas questões que envolvem a atuação dos professores de Língua Inglesa. Acreditamos que suas reflexões podem ajudar não somente professores, mas também alunos, nessa área. Referimo-nos a Rajagopalan (2003) que nos fala sobre identidade, mencionando particularmente o deslocamento de sentido que o termo sofreu, na perspectiva, agora, não essencialista e pós-moderna. Ao citar essa nova postura adotada por estudiosos da área, o autor destaca a questão da política de nomeação, problematizando a visão adâmica de linguagem (que ele considera, de certa forma, ingênua), por entender que essa visão tem suas bases em fundamentos que sustentam a natureza “neutra” da linguagem. Rajagopalan aponta, então, para questões de cunho político e ideológico que são desconsideradas por essa visão. Para ele, o ato de nomear é sempre mediado por questões ideológicas e políticas e, por isso mesmo, está ligado às questões éticas. Para ilustrar sua argumentação, Rajagopalan exemplifica mostrando-nos que a mídia lança mão de políticas de nomeação como “verdadeiras armas” que constroem, destroem e reconstroem identidades, conforme as conjunturas e conveniências políticas do

momento. É neste sentido que ele sustenta que as práticas de linguagem devam ser vistas como atos políticos, aos quais estão ligadas as políticas de nomeação e de representação.

As reflexões de Rajagopalan permitem-nos pensar essas questões de linguagem voltando-as para o contexto de ensino de línguas, espaço em que as questões sobre identidade/identificação – que operam via linguagem e que estão ligadas a questões de poder – estão em jogo. O autor bem nos lembra que a forma como nos apropriamos da linguagem para reivindicar identidades está sempre atrelada a questões de poder. Essa nova perspectiva a que Rajagopalan se refere permite-nos olhar para o aluno, não mais como um indivíduo uno e com uma identidade fixa, mas como um sujeito cuja identidade está em constante processo de reconstituição.

Assim, podemos dizer que essa nova postura e a forma como se concebe o processo de constituição do sujeito, tem fornecido subsídios necessários para que possamos melhor compreender os processos identitários que estão em jogo no espaço das salas de aula. O fato de estarmos em sociedade implica que devemos assumir posições e fazer deslocamentos, o que não seria possível se concebêssemos a identidade como algo fixo, pronto. E, como a construção da identidade se faz com o outro, e como é a condição e possibilidade para a constituição do sujeito, marcando sua diferença, sua singularidade, precisamos assumir que tudo isto ocorre via linguagem, que é preciso olharmos para as questões de linguagem como atos políticos, e que devemos responder por nossos posicionamentos.

Um outro campo que trouxe contribuições importantes para a discussão sobre identidade é o campo da Psicanálise. De acordo com Souza (1994), ao se constituir em determinada situação o sujeito constrói seu “traço unário”, ou seja, sua “singularidade”, (como é o caso da sala de aula) no processo de enunciação e de interação, em busca de um significante, para se chegar a um significado. Ainda segundo o mesmo autor, o significante não se repete. Souza nos apresenta, ainda, uma distinção entre os termos “identidade” e

“identificação”, este último referindo-se a um processo que está sempre em constante reconstituição. É por meio da “diferença” que, segundo Souza (1994), constituímos uma “identificação” e não uma “igualdade” no nosso processo de identificação. Para compreendermos melhor esse processo, precisamos entender também as questões de subjetividade que são intrínsecas a ele e que estão diretamente relacionadas às questões de linguagem.

Para nos mostrar a relação de interdependência entre sujeito e linguagem, Santuário (2005), com base nos estudos lacanianos, afirma que “o falante humano é um fala-ser, uma falta-para-ser, ele é finito, e infinitamente fala. Na linguagem, na fala, ele mostra sua falta, sua finitude. Daí que o humano fica capturado nas malhas de uma báscula eterna entre linguagem e desejo” (<http://www.redepsi.com.br/portal/modules/soapbox/article.php?articleID=23>).

Para o autor, a teoria lacianiana possibilitou uma outra percepção da condição humana, vista agora como um processo que acontece na estrutura da linguagem, uma vez que é a partir dela (da linguagem) que o jogo do significante permitirá a fundação dos sentidos e a constituição do sujeito do inconsciente. Santuário explica, ainda, que o inconsciente “não reside em nenhum sujeito particular, nem no Outro (que não é um sujeito, mas um lugar), mas é intersubjetivo. Contudo, isto não nos previne de supor que em algum lugar existe um sujeito que possua este conhecimento simbólico”.

Para finalizar sua discussão, o autor declara que

A partir da compreensão de que o ser humano, situa-se para além do real que lhe é biologicamente natural, no sentido de que o humano para constituir-se como tal, deve ocupar um topos subversivo para além da plataforma do ancoradouro biológico, e passar a habitar o mundo da linguagem, sendo que esta metamorfose, esta transmutação do natural ao cultural, do biológico ao simbólico, podemos compreender que a psicanálise é teoria do desejo na sua relação ao Outro.

(<http://www.redepsi.com.br/portal/modules/soapbox/article.php?articleID=23>)

Outro ponto relevante a ser enfatizado refere-se ao fato de que o sujeito é também afetado pelas representações que o constituem, conforme já sinalizamos na seção anterior. De

acordo com Woodward (2000), as imagens que temos das coisas são representações que funcionam como criações a partir das quais os sujeitos se identificam e se constituem. É a partir dessas identificações que os sujeitos se posicionam. Assim, o sujeito pós-moderno assume posições enunciativas diferentes, em momentos diferentes. Voltando este tema para o espaço de ensino de língua inglesa, e relacionando-o ao fenômeno da globalização, Tavares (2002, p. 127) afirma que

Uma das ressonâncias que relacionam globalização com língua estrangeira refere-se à possibilidade de se assumir outras posições enunciativas por meio dessa língua. Percebemos que alguns sujeitos aprendizes estabelecem processos de identificação com a língua estrangeira de tal forma, que vêm na alteridade que esta representa não só mais uma possibilidade de construção das identidades; também uma opção de se constituírem sujeitos. Acreditamos que tal opção remonta a um desejo – no sentido psicanalítico do termo – que subjaz à aprendizagem (sic) de uma língua estrangeira.

É nesse sentido que consideramos relevante propiciar ao professor de línguas estrangeiras em formação (de forma especial os professores de língua inglesa) um espaço problematizador que possibilite discussões acerca das questões ligadas às representações que permeiam nosso imaginário e que estão sempre em jogo quando ocupamos posições enunciativas a partir da língua do outro. Acreditamos que o deslocamento que pode ser possível é exatamente um deslocamento que possibilite que o professor em formação tenha a oportunidade de problematizar essas questões.

Ao percebermos a relevância da questão da subjetividade na linguagem, para nosso trabalho, principalmente por ser este um dos aspectos essenciais na constituição do sujeito, procuramos trabalhar com conceitos atrelados à noção de discurso como acontecimento (PÊCHEUX, 1990), entendendo que o sujeito é interpelado pela história e pela ideologia; um sujeito que, segundo nos mostra Leite (1994), está em constante (re)constituição. Segundo Leite (1994), a questão da subjetividade foi também apresentada por Benveniste, que foi um dos primeiros a teorizar essa questão como papel fundamental na constituição do sujeito.

Entretanto, o sujeito enunciador, para Benveniste, era determinado pela certeza de sua consciência. Leite nos mostra que o “eu” do discurso, para Benveniste, estava ligado a uma função imaginária de unicidade, garantidora de seu dizer e reflexo de sua consciência. Essa concepção de sujeito enunciador consciente viu-se abalada com a descoberta freudiana do inconsciente. Assim, contrapondo-se à noção de unicidade e consciência, o sujeito enunciador freudiano tem a ilusão de ser o centro e a fonte de seu dizer, mas sua constituição é algo que escapa de seu conhecimento e controle. Para a autora, é a partir dessa concepção freudiana de sujeito do inconsciente que

Instala-se assim uma maneira de pensar a subjetividade que descentra e desloca a equivalência eu=sujeito. O sujeito, desde a perspectiva freudiana, do desejo inconsciente não coincide com o eu (LEITE, 1994, p.14).

Para encerrar esta seção, remetemo-nos às discussões apresentadas por Serrani (1998), para nos mostrar que os sujeitos sofrem deslocamentos ao se confrontarem com uma língua estrangeira. Para a autora, os processos de identificação com a língua estrangeira podem ocorrer tanto no plano do imaginário quanto no do simbólico, e, por isto mesmo, acredita que devemos ver o processo de inscrição dos sujeitos numa segunda língua “como o jogo de processos identificatórios sem os quais não é possível uma tomada da palavra significante na L2” (SERRANI, 1998, p. 253). O que postula Leite é importante para nossa análise, dado que os processos identitários do sujeito ao qual nos referimos, suas identificações, portanto, não poderão ser aprendidas de forma automática a não ser naquilo que é possível pela via do fio discursivo.

As questões arroladas neste capítulo são, a nosso ver, relevantes para que possamos discutir o contexto de formação dos futuros professores de língua inglesa, uma vez que elas nos possibilitam um olhar crítico sobre as estreitas relações entre linguagem, subjetividade,

identificação e práticas de linguagem, que acreditamos serem, ao mesmo tempo, práticas de cunho ético e político.

CAPÍTULO 2

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentamos alguns aspectos das condições de produção em que se inscrevem as manifestações discursivas (de professores e alunos) analisadas na pesquisa que relatamos nesta dissertação. Segundo Fernandes (2005, p. 29), condições de produção referem-se a “aspectos históricos, sociais e ideológicos que envolvem o discurso, ou que possibilitam a produção do discurso”. Assim, iniciamos este capítulo discutindo sobre o estatuto da língua inglesa no mundo hoje e a forma como as concepções sobre esse tema têm influenciado os profissionais do ensino dessa língua. Em seguida, mostramos como se estrutura o Curso de Letras analisado e o que está previsto nas ementas das fichas de disciplinas investigadas. Essas informações são relevantes, na medida em que possibilitam uma melhor compreensão das discussões que serão arroladas no Capítulo 3.

2.1 O Estatuto da Língua Inglesa no Mundo Hoje

Nos últimos anos, temos testemunhado várias discussões, principalmente no campo da Lingüística Aplicada, sobre o papel da língua inglesa no mundo hoje e sua relação com a questão da identidade. Em meio a inúmeras discussões, vimos surgir a expressão “*World English*”, em oposição à expressão “*World Englishes*”, esta última, criada por Braj Kachru (1985) e usada para fazer referência às diferentes variações (ou variedades) da língua inglesa, em todos os níveis (fonológico, sintático, lexical, semântico e pragmático), devido à influência de outras línguas, trazida, é claro, por falantes dessas outras línguas que dela fazem uso. Segundo a definição de Kachru (1985), a expressão *World Englishes* deve incluir aspectos do que ele denominou de “*Outer and Expanding Circles of English*”, do qual fazem

parte países dos continentes Africano, Asiático e Sul-Americano, por exemplo, além de aspectos do conhecido “*Inner Circle*”, que incluem países que representam as variações “autorizadas” da língua inglesa: Canadá, Austrália e Nova Zelândia.

Conforme nos mostra Rajagopalan (2004), as variações britânica e americana são, em geral, tomadas como modelos canônicos por professores não-nativos de língua inglesa. Ainda segundo esse autor, o célebre debate entre Sir Randolph Quirk e o Prof. Braj Kachru, ocorrido durante o congresso de celebração do 50º aniversário do Conselho Britânico, girava exatamente em torno dessa questão: a quem pertence a língua inglesa e qual modelo de língua Inglesa deveria ser adotado como padrão canônico por professores não nativos dessa língua? Segundo Rajagopalan, desde então, muita discussão tem ocorrido sobre o papel do Inglês como língua internacional e sobre a forma como o ensino dessa língua deve ser abordado, levando-se em conta as mudanças no cenário mundial.

Um dos problemas que decorrem da expressão *World Englishes* é que, ao admitirem e “aceitarem” as variações da língua inglesa, muitos o fazem assumindo uma postura ao mesmo tempo de “tolerância” (“complacência”) e arrogância diante do uso que se faz dessa língua.

Alternativamente, Rajagopalan (2004) prefere a expressão *World English* para designar o status da língua inglesa na agenda política do mundo hoje. O autor nos mostra que, como consequência do poder hegemônico dos Estados Unidos e da Grã-Bretanha sobre o mundo, a língua inglesa já não pertence mais aos países do famoso e já citado “*Inner Circle*”; ela agora pertence ao mundo (daí a designação *World English*). Nas palavras do autor:

...the idea that English belongs to everyone who speaks it has been steadily gaining ground. Though still resisted in some quarters, the very idea of World English (henceforward, WE) makes the whole question of the ‘ownership’ of English problematic, not to say completely anachronistic. (RAJAGOPALAN, 2004 p. 111)¹

¹ “...a idéia de que o inglês pertence a qualquer um que o fale está ganhando terreno. Embora encontre resistência em algumas partes, a própria idéia de *World English* (doravante WL) torna a própria questão da posse do Inglês problemática, para não dizer completamente anacrônica” (tradução nossa).

Kachru (1985), conforme nos mostra Rajagopalan, já argumentava que os falantes nativos de língua inglesa perderam a prerrogativa de controle da padronização da língua inglesa e que é preciso mudanças de paradigmas, tanto no que concerne às pesquisas quanto no que diz respeito às questões de ordem pedagógica ligadas ao ensino dessa língua.

Outra consequência de toda essa discussão refere-se ao próprio conceito de falante nativo, que, segundo Rajagopalan, já não faz mais sentido nos dias de hoje, pelo menos no que concerne ao uso e ao ensino da língua inglesa vista como uma língua que pertence ao mundo. Como argumenta Rajagopalan,

I want to argue that, with the advance of English as a world language, the whole idea of ‘native speaker’ has been rendered somewhat blurred, if not hopelessly meaningless—except perhaps in an ideological sense which, incidentally, was always there, although seldom noticed (Rajagopalan 1997), and hence increasingly questionable as far as ELT practices are concerned. (RAJAGOPALAN, 2004, p. 112)

Para esse autor, se quisermos levar a sério o conceito de *World English*, precisamos nos preparar para aceitar e para saber lidar com uma variedade de diferentes sotaques, de nativos e não-nativos, relativos à língua inglesa. Este aspecto nos parece de extrema relevância, quando pensamos no contexto de formação de futuros professores de língua inglesa, em que essa questão esbarra diretamente na questão da identidade. Em um outro artigo publicado em 2005, Rajagopalan inicia sua argumentação mostrando que professores não-nativos de língua inglesa são freqüentemente tratados como cidadãos de segunda classe no contexto de ensino de línguas. Para o autor, uma das razões para a estigmatização desses professores (não-nativos) pode ser, em parte, explicada pelos privilégios que se dá aos nativos de língua inglesa (muitas vezes com o respaldo velado da academia), por serem eles considerados, equivocadamente, os guardiões da língua, os únicos autorizados a servirem como modelos a serem seguidos.

Dentro desse contexto, percebe-se que os alunos em formação, os futuros professores de língua inglesa, acabam experienciando uma situação ao mesmo tempo ilusória e frustrante, pois são muitas vezes levados a almejar um padrão de proficiência linguística (na língua inglesa) que lhes é imposto, mas que eles dificilmente conseguirão alcançar. Além disso, não podemos nos esquecer de que a famosa “*native-like pronunciation*” (*Received* ou *RP pronunciation*) nada mais é do que um construto político que nem mesmo a maciça maioria dos chamados “falantes nativos” de língua inglesa adota. Talvez esteja aí a explicação para o sentimento de ambivalência sobre a língua inglesa (e seu papel) vivenciado no Brasil por muitos (principalmente professores e alunos desta língua), conforme discutem Rajagopalan e Freitas (2002). Esses autores nos mostram que, de uma maneira geral, percebem-se dois tipos de postura diante da língua inglesa no Brasil hoje: ou a de rejeição ou a de total subserviência diante dessa língua; ambas posturas indesejáveis. Não obstante, os autores vislumbram sinais de mudanças significativas a caminho. Nas palavras dos autores, “...the fact that more and more ELT professionals are conscious of the ideological and political implications of their work is a clear signal that significant changes may be on the way”² (RAJAGOPALAN; FREITAS, 2002, p. 107).

Diante do exposto, é preciso que se reconheça também que o inglês tem um estatuto e um status que, de alguma forma, parece afetar o aluno por meio das práticas discursivas que sustentam esse status (e esse estatuto). Além disso, o professor formador, também, via de regra, se constitui em discursos que tomam a língua inglesa como internacional e hegemônica, idéias que acabam levando a outras representações tais como: o inglês como a língua do sucesso, como garantia de trabalho, dentre outras. Foram estas questões, dentre outras, que nos motivaram a desenvolver a pesquisa que ora relatamos nesta dissertação, por

² “Quero argumentar que, com o avanço do inglês como língua do mundo, toda a idéia de ‘falante nativo’ tornou-se um tanto obscura, para não dizer absolutamente sem sentido – exceto, talvez, num sentido “...o fato de que mais e mais profissionais da área de ELT estarem conscientes das implicações ideológicas e políticas de seu trabalho é um claro sinal de que mudanças significativas podem estar a caminho”. (Tradução nossa)

consideramos que elas acabam por influenciar a forma como a língua inglesa será percebida e trabalhada pelos futuros professores. Para que esses alunos em formação possam perceber a língua inglesa como uma prática política, será necessário levar, para o contexto de sua formação, questionamentos acerca desses temas. Ressaltamos, mais uma vez, que estamos cientes de que propiciar essas condições de reflexão não garantirá que todos os alunos façam os mesmos deslocamentos, mas propiciará, pelo menos, oportunidade para que essas questões sejam problematizadas.

Passamos agora a discutir alguns aspectos da organização do currículo do curso em questão.

2.2 A Organização do Curso de Letras em Análise

Para discutirmos a formação dos professores de língua inglesa, precisamos, primeiramente, conhecer os pressupostos filosóficos e conceituais que têm, tradicionalmente, sustentado os currículos dos Cursos de Letras no Brasil, que, em geral prevêm disciplinas ligadas ao ensino das línguas e literaturas e disciplinas mais especificamente ligadas à formação dos futuros professores, tanto no que se refere aos conteúdos de áreas (Linguística e Literatura), quanto no que tange às questões de didática e procedimentos e dinâmicas de sala de aula (disciplinas tais como Metodologias de Ensino; Práticas de Ensino; Linguística Aplicada, dentre outras).

Um dos problemas enfrentados nos Cursos de Letras é o fato de muitos alunos e professores conceberem esses cursos como meros institutos de idiomas. Para muitos, o Curso de Letras é o lugar em que os alunos irão aprender a língua estrangeira em que estão interessados; muito poucos encaram o curso de Letras como o lugar que deverá propiciar momentos de reflexão sobre as línguas e sobre os processos de ensino e aprendizagem dessas

línguas. Percebemos que os valores que permeiam o imaginário de uma boa parte de professores e alunos incluem apenas a reafirmação de mitos e estereótipos que, ao longo dos anos, foram se firmando nas sociedades contemporâneas e que acabaram caindo no senso comum, tomados como verdades inquestionáveis. Um exemplo disso é o fato de que, nos Cursos de Letras, em geral, circulam discursos que sustentam representações tais como a da língua inglesa como língua internacional, como língua hegemônica e da ascensão social, etc. É possível perceber, pelas ementas propostas, nas fichas de disciplinas como Lingüística Aplicada, por exemplo, que o enfoque dado não prevê a problematização dessas representações ou de concepções que determinarão a forma de atuação dos futuros professores diante da língua a ser ensinada, seja ela estrangeira ou materna. Como consequência, a formação do professor de língua inglesa fica muito voltada para questões de caráter conteudista e metodológico. No que tange às questões de conteúdo, as aulas se restringem, em geral, a ensinar levando o aluno a “saber a língua” e, no que se refere aos aspectos metodológicos, a “como ensinar essa língua” (incluindo as questões procedimentais). Assim, para esses alunos e professores, parece não haver necessidade de se refletir sobre outras questões (como aquelas de cunho ético e político) relacionadas a esse processo. Entendemos por questões de cunho ético e político todas aquelas ligadas às posturas e aos posicionamentos dos sujeitos diante da língua, vista aqui como uma prática política, a partir da qual os sujeitos irão se constituir e a partir da qual poderão intervir no mundo. Como a prática lingüística envolve escolhas e posicionamentos ideológicos, ela, de alguma forma afetará o outro e, por esta razão, estará sempre ligada a questões éticas.

Problematizar a formação de professores de línguas estrangeiras, marcando a importância de se pensar questões tais como a constituição identitária dos alunos e as questões de cunho ético e político ligadas às línguas, por exemplo, é algo que raramente vemos acontecer nos cursos de Letras. E, nesse sentido, acreditamos que este não seja um problema

específico de algumas instituições apenas; a nosso ver este é um problema comum de várias instituições.

Não podemos falar hoje sobre formação do professor de Língua Inglesa sem falarmos também sobre as transformações que as sociedades modernas vêm sofrendo e sobre suas conseqüências no processo de identificação do sujeito (professor/aluno). Vários teóricos de diversas áreas (RAJAGOPALAN 2003; HALL, 2000; BHABHA, 1998; MEY, 1998; ZIZEK, 1994; PETERS, 2000, entre outros) têm nos mostrado como essas transformações têm mudado a forma como algumas questões (incluindo as questões relacionadas às práticas de linguagem e à formação dos professores de línguas) têm sido tratadas ao longo das últimas décadas. Esses autores têm mostrado também como certos conceitos tornaram-se tão centrais para uma discussão profícua sobre temas como o que aqui propomos, que são hoje percebidos à luz da perspectiva pós-moderna, não essencialista. Buscamos, então, desenvolver nosso estudo de forma a conciliar a base metodológica da pesquisa com aportes teóricos que se inscrevem nesse paradigma.

O que vemos nesse tipo de organização do curso de Letras, a partir das escolhas que são feitas, é que ele (o curso, tal como ele é estruturado) acaba por determinar um certo tipo de formação de professores, ou seja, dependendo de como ele é concebido e estruturado, ele acaba produzindo um certo perfil de professor, que, por sua vez, irá formar outros dentro dos mesmos paradigmas.

2.3 A Dicotomia Teoria X Prática na Formação de Professores

Um dos problemas que tanto alunos quanto professores dos cursos de Letras enfrentam diz respeito à tradição desses cursos, o que não é diferente no curso de Letras investigado, que

primam por acirrar a dicotomia entre teoria e prática. Isto se evidencia no estatuto de que gozam as disciplinas ditas de conteúdo, propriamente dito (Línguas e Literatura), e aquelas ditas de preparação pedagógicas (Metodologia, Lingüística Aplicada, Prática de Ensino e Didática).

Sabemos que essa questão é problematizada em vários campos. A nós interessa verificar como ela é tratada no campo da LA, que se constitui em um campo que vai interferir, de forma decisiva, na formação de professores de LE, nos cursos de Letras em geral, dado que essa discussão se compõe juntamente com aquelas que dela se alimentam, o currículo do curso de Letras.

Assim essa problemática da dicotomia teoria x prática, que pode ser percebida na área da Lingüística Aplicada (LA), vem sendo discutida hoje por vários estudiosos, tais como Coracini (1998; 2003a) e Bertoldo (2003a e b). De forma mais evidente, essa dicotomia parece ser mais percebida entre os profissionais e estudiosos que lidam com o ensino de línguas estrangeiras (LE). Isto é o que nos mostra Coracini (1998), em seu artigo que relata os resultados de uma pesquisa desenvolvida com o objetivo de questionar tanto essa relação dicotômica entre teoria e prática, como o que se convencionou chamar de pesquisa básica e pesquisa aplicada. Ao final de suas reflexões, a autora afirma que

...a situação de subserviência ou secundaridade da LA com relação à chamada pesquisa básica ou teórica, que abordamos ligeiramente no início deste artigo, corresponde aproximadamente à mesma relação entre LA e professores: a estes parece caber a tarefa de "aplicar", ou seja, colocar em prática, na sala de aula a metodologia que os lingüistas aplicados defendem, a partir de pesquisas, muitas vezes empíricas, é bem verdade, mas sempre em condições que nunca ou raramente correspondem às reais situações de sala de aula, tão diversificadas quanto forem os países, as regiões, os grupos. (CORACINI, 1998, p. 57)

A autora ressalta a complexidade da relação teoria e prática e conclui que

...é preciso lembrar que toda teoria, enquanto abstração, é também interpretação e que toda "prática" já é por si só interpretação. Ora, interpretar é um ato que não se encontra sob o controle total (consciente) do interpretante, mas depende da sua historicidade, dos valores, crenças (socialmente partilhadas), experiências de toda sorte (afetivas, sociais, intelectuais); enfim, é a vida do sujeito-interpretante que determina a sua maneira de ser, de ver, de perceber, de sentir, de se relacionar e de pensar. (CORACINI, 1998, p. 57)

Também Bertoldo (2003b) nos mostra que, tanto a prática científica quanto a pedagógica, na área da LA, têm sido norteadas pela idéia – tomada como verdade consensual – de que o acúmulo de conhecimento sobre certos conteúdos teóricos garantiriam práticas pedagógicas mais elaboradas. Esse pressuposto é problematizado, de forma contundente, por Bertoldo (2003b), que nos apresenta uma forma alternativa de se encarar a construção de conhecimento na LA, que não seja baseada numa noção de ciência moderna mediada por uma concepção cartesiana de sujeito (um sujeito totalmente consciente e dono de suas próprias escolhas, e de sua própria razão).

Para tanto, o autor propõe que se faça um percurso na construção de conhecimento na área da LA que leve em consideração a noção de “sujeito”, tal como percebida pela chamada “Escola Francesa do Discurso”, bem como a noção de identificação, tudo isto mediado, por uma concepção de linguagem que alcance a dimensão do discurso, que não seja entendida apenas como um mero instrumento de comunicação e uma simples representação de pensamento.

Um ponto que achamos importante mencionar é o que trata da problematização da própria área da LA, enquanto um campo epistemológico firmado justamente sob a dicotomia teoria/prática, como se fossem duas coisas distintas, e não duas partes do mesmo contínuo. Nas palavras do próprio autor,

Não havia espaço para considerar a possibilidade de que a teoria não estivesse em perfeita harmonia com aquilo que deveria explicar, ou mesmo fazer funcionar. Também, não levávamos em conta o fato de que qualquer teoria deveria ser encarada da perspectiva de seu funcionamento em um

determinado momento sócio-histórico e de suas relações com as outras. (BERTOLDO, 2003b, p.101)

Assim, frente às necessidades e aos problemas enfrentados, via de regra, no espaço da sala de aula de LE, esperava-se encontrar mecanismos de ordem teórico-metodológica que “deveriam” ser colocados em prática. Observava-se, ainda, a busca constante por um modelo do que deveria ser o “professor ideal”.

Bertoldo nos mostra como sua constituição identitária de professor de LI, que havia se firmado por meio do que ele chama de “regimes de verdade da LA” (p.102) foi desestabilizada após sua inserção nos estudos discursivos, conforme já mencionamos. Assim, com a finalidade de discutir o papel do professor e o próprio conceito de prática pedagógica, Bertoldo nos remete aos autores Gauthier & Tardif (1997), que descrevem os três principais alicerces conceituais que marcam a Pedagogia ocidental: a Pedagogia concebida como saber tradicional, fundado no “divino” (século XVII) a Pedagogia firmada como saber científico (século XIX) e, finalmente, a Pedagogia concebida como “saber profissional reflexivo” (século XX).

Toda a discussão apresentada pelo autor tem como objetivo mostrar que

... o jogo discursivo constitui uma tarefa árdua para todo sujeito que, clivado pelo seu inconsciente, impossibilitado de fazer coincidir seu dizer (Authier Revuz, 1998) tem de, necessariamente, procurar construir referências que somente se lhe apresentam como provisórias (BERTOLDO, 2003b, p.106).

Vemos, assim, evidenciada a importância da questão de identificação no processo de formação de professores de LE, uma vez que o contato com as teorias não garante que o professor nelas se constitua; ele irá sempre valorizar e se identificar, de fato, com aquilo que estiver de acordo com a Formação Discursiva na qual ele se constitui. Como bem mostra Bertoldo, “a mudança do ‘*habitus*’ pedagógico vai além desse contato, envolvendo condições de produção outras que são complexas e não necessariamente passíveis de controle” (p. 108).

As discussões acima, em nossa opinião, representam uma referência na desestabilização de velhos consensos na área da LA, e, ao mesmo tempo, promovem uma necessária problematização sobre seus postulados. Acreditamos que todos os pontos, aqui apresentados e problematizados, são de fundamental importância para que possamos analisar (e checar) a hipótese que norteou nossa investigação. Não poderíamos analisar as representações sobre as dimensões ética e política que permeiam o imaginário de alunos e professores de um curso de Letras, sem que antes houvéssimos discutido os pontos aqui arrolados.

Os dizeres de alunos e professores são constituídos também por essa relação dicotômica que insiste em acirrar a dicotomia entre teoria e prática, o que evidenciamos em nossas análises.

2.4 Análise das Ementas dos Componentes Curriculares do Curso Investigado

Um dos pontos importantes, a nosso ver, na formação dos alunos dos cursos de Letras, futuros professores de línguas, refere-se aos conteúdos previstos nos componentes curriculares que compõem os diferentes currículos desses cursos, especialmente aqueles relacionados às disciplinas mais diretamente ligadas à formação pedagógica dos futuros professores de línguas. Por esta razão, e para completar nossa descrição e análise das condições de produção que envolvem os dizeres de alunos e professores no espaço de formação no curso analisado, não poderíamos prescindir de analisar as ementas das Fichas de Disciplina de “Metodologia do Ensino de Língua estrangeira 1”, “Prática de Ensino 1” e “Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira”, que faziam parte da grade curricular do curso analisado, por ocasião de nossa coleta de dados. Devemos esclarecer que, hoje, o

curso analisado está engajado na implantação (e implementação) de um novo plano pedagógico que prevê inúmeras mudanças, mas nossa coleta de dados ocorreu antes dessa implantação.

No que se refere à organização didático-pedagógica dos cursos de Letras, de uma maneira geral, Paiva (2005, p. 195) argumenta que uma análise mais detida dos projetos pedagógicos desses cursos “revela o predomínio de currículos organizados de forma tradicional, em torno de disciplinas que não discutem os avanços da área”. Além disso, continua a autora, “a maioria não apresenta coerência entre os objetivos e o perfil do egresso, que, geralmente, inclui muitas possibilidades de atividades profissionais que não são contempladas pelos conteúdos curriculares”. No que se refere às ementas desses cursos, Paiva ressalta que, geralmente, os programas apóiam-se em metodologias centradas no professor que, em geral, ainda entende educação como transmissão de conhecimento e que se ampara em referências bibliográficas desatualizadas.

Quando analisamos a ementa da disciplina “Metodologia do Ensino de Língua estrangeira 1” (Anexo 1), observamos que ela contempla os seguintes itens: 1) formação do professor cidadão; 2) metodologia, métodos e técnicas de ensino de língua estrangeira; 3) planejamento didático e 4) micro-ensino. Percebe-se que a maioria dos itens é de natureza procedimental; o único item (item1: formação do professor cidadão) que, à primeira vista, parece ter alguma relação com os aspectos mais políticos ligados ao uso da língua estrangeira, parece bastante vago. O objetivo elencado na ficha, relacionado ao primeiro item da ementa, prevê: “Conscientizar o aluno, enquanto cidadão, do papel do professor de língua estrangeira no contexto educacional brasileiro”. Em primeiro lugar, não fica claro o que, exatamente, está sendo proposto, uma vez que não se define qual é “...o papel do professor de língua estrangeira no contexto educacional brasileiro”. Além disso, o verbo “conscientizar” sinaliza uma vertente teórica que pressupõe que o aluno-professor seja constituído apenas pelo plano

do consciente; não se leva em conta que esse aluno pode compreender e até mesmo “aceitar” (conscientemente) as questões e os pressupostos discutidos durante o curso, mas não se constituir, de fato, nessas concepções e nesses pressupostos, não fazendo, por conseguinte, os deslocamentos esperados. Esses deslocamentos são tomados como pressupostos e como certos dentro dessa perspectiva. Em outras palavras, percebe-se uma certa idealização de um padrão de conduta que só se sustenta plenamente no plano do imaginário e a partir de uma subjetividade que pressupõe um sujeito cognoscente.

Da mesma forma, a ementa da disciplina “Prática de Ensino de Língua Inglesa 1” prevê: 1) *the course plan* (o plano de curso); 2) *testing in foreign language teaching* (a avaliação ou teste no ensino de língua estrangeira); 3) *class observation* (observação de aulas) e 4) *a project on teaching and extension – center for in-service training – teacher training course* (um projeto sobre ensino e extensão – centro para treinamento em serviço – curso de treinamento de professor). A palavra “treinamento”, repetida diversas vezes na ficha de disciplina, remete-nos a uma concepção mecanicista de educação ligada à formação de professores. Os objetivos relacionados a essa ementa incluem: 1) orientar o aluno estagiário quanto à aplicação dos fundamentos lingüísticos e metodológicos adquiridos na Lingüística Aplicada e Metodologia do Ensino do Inglês; 2) acompanhá-lo na preparação e regência de aulas num projeto de ensino de língua inglesa; 3) sensibilizá-lo quanto à realidade das escolas onde provavelmente atuará; 4) orientá-lo na elaboração de planos de curso bem como na preparação e administração de avaliações. O primeiro objetivo indica uma visão dicotômica sobre Teoria (neste caso, o componente lingüístico) e Prática: teoria parece ser entendida como algo a ser “adquirido” no curso de formação para ser, mais tarde, “aplicado” no contexto de atuação dos futuros professores (BERTOLDO, 2003). O professor formador é visto como aquele que será capaz de orientar o aluno do ponto de vista teórico, lingüístico e metodológico, “transmitindo-lhe” conhecimento, para que ele seja capaz de “aplicá-lo na

prática” mais tarde. Os outros objetivos também sinalizam a crença em uma abordagem que vê o professor-formador como “o modelo a ser seguido”. Novamente, percebe-se aí mais uma representação advinda do imaginário de que se os alunos professores seguirem o “modelo” (o professor formador), eles estarão prontos a atuarem como bons educadores, capazes de “transmitir” bem os conhecimentos sobre a língua inglesa.

Por fim, a ementa da disciplina “Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira” propõe que sejam cobertos os seguintes itens: 1) fundamentação epistemológica da Linguística Aplicada; 2) modelos de aquisição de L2 e LE; 3) reflexão sobre planejamento de cursos de línguas; 4) avaliação e preparação de material didático; 5) procedimentos de pesquisa em Linguística Aplicada e 6) dimensão cultural no ensino de língua estrangeira. O que se pode depreender, já a partir do primeiro item da ementa, é que as bases epistemológicas da área (Linguística Aplicada) não serão problematizadas, nem discutidas numa perspectiva questionadora, ao contrário, parece estar implícita a idéia de que haverá um elenco de fundamentos que serão tomados como pressupostos a serem seguidos, tanto para o planejamento dos cursos (incluindo a preparação de material didático a ser utilizado) quanto para o desenvolvimento de pesquisas na área. Há menção sobre a “dimensão cultural ligada ao ensino de línguas”, mas não se sabe, exatamente, como este item será interpretado pelos professores formadores. É preciso deixar claro que, pela análise aqui realizada (desses componentes curriculares), as dimensões ética e política ligadas ao uso das línguas estrangeiras não estão contempladas nas fichas de disciplinas investigadas. Além disso, não podemos nos esquecer de que, mesmo que as ementas apresentassem, ainda que de modo amplo, a possibilidade de se incluir discussões sobre ética e política no ensino de línguas, não teríamos a garantia de que isto fosse, de fato, desenvolvido na prática, já que isto sempre dependerá da abordagem adotada pelos professores formadores e da própria formação e constituição teórica dos mesmos.

Pela breve análise empreendida aqui, é possível perceber que as ementas analisadas são constituídas pelo discurso da Lingüística Aplicada (LA), tal como Pennycook (2006, p. 68) a define, ou seja, como “Mainstream Applied Linguistics”, em que há uma agenda de assuntos que são privilegiados tais como ensino e aprendizagem de língua, métodos, técnicas e abordagens, interação em sala de aula, tradução, dentre outros, deixando de considerar outros temas que devem ser igualmente tratados. Assim, defendendo outra postura para o campo da LA, o autor propõe que se incluam, na agenda do que denomina de Lingüística Aplicada Crítica, temas tais como “identidade, sexualidade, acesso, ética, desigualdade, desejo ou a reprodução de alteridade, que até então não tinham sido considerados como de interesse em LA.”

De nossa ótica, concordamos com Pennycook e incluímos nossa visão de que as considerações sobre ética e política também não são tratadas, ou indicadas, no curso de Letras analisado pela via das ementas, foco de nossas reflexões nesta seção. Além disso, não podemos nos esquecer de que, mesmo que as ementas apresentassem, ainda que de modo amplo, a possibilidade de se incluir discussões sobre ética e política no ensino de línguas, não teríamos a garantia de que isto fosse, de fato, desenvolvido na prática, já que isto sempre dependerá da abordagem adotada pelos professores formadores e da própria formação e constituição teórica dos mesmos.

Ao analisarmos esses documentos (as ementas das fichas de disciplinas), pudemos perceber um viés que sugere a idéia de uma formação com ênfase em aspectos de uma formação de base mais conteudista. É este fato que nos leva à necessidade de analisar os dizeres tanto dos professores formadores quanto dos professores em formação, para que possamos tentar entender o que significam os ditos e não ditos sobre a formação dos professores de língua inglesa naquele espaço.

A breve análise que acabamos de apresentar deverá nos fornecer subsídios para que possamos compreender melhor o espaço de formação dos futuros professores de língua inglesa. Deverá também nos auxiliar na compreensão sobre os posicionamentos flagrados nos dizeres dos sujeitos participantes da pesquisa, professores formadores e futuros professores em formação, que serão discutidos no Capítulo 3 que se segue.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para apresentar a discussão dos dados de nossa pesquisa, organizamos este capítulo em dois momentos. Primeiramente, procederemos à análise dos dizeres dos professores formadores, relatos obtidos por meio das entrevistas semi-estruturadas (Anexo 2), e, em seguida, passaremos à discussão dos dizeres dos alunos, obtidas por meio dos questionários (Anexo 3). Esses dados nos forneceram evidências sobre: as representações sobre língua inglesa (e seu papel no mundo hoje) que permeiam o imaginário desses professores e alunos; os temas que são trabalhados durante a formação dos alunos e a forma como as questões sobre as dimensões ética e política atreladas à língua inglesa e ao seu ensino são percebidas e tratadas no contexto de formação dos alunos do curso de Letras investigado. Durante nossa análise, procuramos nos pautar nas quatro perguntas de pesquisa que nortearam nosso estudo, quais sejam:

1. Quais são as representações sobre a língua inglesa (e sobre os temas ligados a ela) que os alunos participantes da pesquisa trazem para seu espaço de formação?
2. Quais são os temas que são efetivamente trabalhados durante a formação dos alunos no Curso de Letras?
3. Quais são os sentidos sobre ética e política, atrelados ao ensino de língua inglesa, que podem ser percebidos nos dizeres de professores formadores e de professores em formação de língua inglesa do curso de Letras pesquisado? Como esses temas são trabalhados no curso de Letras?
4. De que modo, esses sentidos podem estar relacionados (ou podem afetar) com a constituição identitária do sujeito professor em formação?

3.1 Análise das Manifestações Discursivas dos Professores

Mostramos, no item 2.4, do Capítulo 2, a análise dos conteúdos previstos nas fichas das disciplinas “Metodologia do Ensino de Língua estrangeira 1”, “Prática de Ensino 1” e “Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira”. Veremos, agora, o que nos apontam os dizeres dos professores formadores que participaram da pesquisa. Analisaremos, para isto, os relatos obtidos por meio das entrevistas semi-estruturadas.

As perguntas que fizeram parte do roteiro das entrevistas com os professores e que se encontram na íntegra em anexo foram elaboradas de forma que nos fornecessem subsídios para discutirmos as questões de pesquisa elencadas anteriormente. Assim, nossas indagações relacionavam-se basicamente aos temas que os professores achavam importantes para serem trabalhados durante a formação dos alunos, às expectativas e às representações sobre a língua inglesa e ao papel dessa língua perante o mundo hoje. Iniciaremos nossa análise pelas respostas dadas pelos professores 1 e 5, que parecem constituir-se em formações discursivas em que circulam dizeres sobre a LI que a enaltecem, provocando um efeito de superioridade dessa língua em relação às demais. Em seguida, analisaremos as respostas dadas pelos professores 2, 3 e 4.

Quando indagado sobre as expectativas e as representações sobre a língua inglesa que os alunos participantes da pesquisa trazem para seu contexto de formação, o professor 1 acabou discorrendo sobre a língua inglesa em si e sobre seu papel no mundo hoje. Vejamos, no excerto 1, um trecho da entrevista com o professor 1:

Excerto 1:

- **Prof.1** - O inglês é uma língua que, do ponto de vista morfológico, estrutural, sintático, eu começo a dizer que as línguas tendem a caminhar pra onde o inglês já chegou, ou seja, o inglês é uma língua que não combina adjetivo com substantivo, que não faz plural dos adjetivos, então, do ponto de vista estrutural, muito econômico, né? (...) não tem como não levar o inglês a sério como língua global, especialmente porque tem 600 mil

palavras e o português tem 200, o alemão, que é uma língua forte, tem 300, né?

- ...o papel dela (da língua inglesa) é esse, os Estados Unidos têm um PIB de 11, 7 trilhões de dólares, né? Cê pega o Brasil, tem 700 milhões (...), então, quer dizer, se você pega a economia da Europa inteirinha, não dá a economia dos Estados Unidos. Então, na verdade, o papel da língua inglesa é isso; ela é como motora, ela representa o poder a economia mais forte do mundo. (...) Acaba que você põe, de novo, a língua como importante porque ele virou uma língua da ciência, da economia, da política...

No excerto acima, as menções ao “ponto de vista morfológico, estrutural, sintático” indicam que o professor se constitui em uma FD em que circulam dizeres que atribuem a LI, dada suas características morfológicas, sintáticas e lexicais, um estatuto de qualidade que as outras línguas supostamente não teriam. Esse professor está constituído de diferentes discursos que privilegiam uma língua em detrimento da outra. É essa visão, inserida nessa FD, que o leva também a salientar a idéia de que a língua inglesa é “...do ponto de vista estrutural, muito econômico, né?”. Da mesma forma, quando esse professor afirma que “...as línguas tendem a caminhar pra onde o inglês **já** chegou...” (grifo nosso), o advérbio “já” introduz a idéia de que ele está dizendo que este é o ponto ideal, ponto para onde as outras línguas devem caminhar. O efeito de sentido desses dizeres é o de que o inglês seria uma língua mais evoluída, mais econômica, etc. Para ele, a língua inglesa é também mais rica, no que se refere ao seu aspecto lexical, uma vez que tem, segundo seus dizeres, um número muito maior de palavras, quando comparado a outras línguas como o português e o alemão. Assim, a língua inglesa é idealizada por ele como aquela cuja estrutura sintática e morfológica teria, de alguma forma, privilégio sobre as outras, que não chegam ao seu status.

E esse professor se constitui também pela via de discursos que sustentam a representação da língua inglesa como “global” e também a da língua que “representa o poder a economia mais forte do mundo”. Seus dizeres deixam flagrar a idealização de uma língua que, segundo seu imaginário, exerce um domínio sobre as outras línguas. O funcionamento

discursivo desse professor é sustentado também por discursos que promovem o status da língua inglesa como hegemônica, global e a “língua da ciência, da economia, da política...”.

Logo, ao enunciar que “...as línguas tendem a caminhar para onde o inglês já chegou...”, o professor é flagrado produzindo, com esse dizer, um efeito de sentido que mostra uma valorização e dominância dessa LE. A estrutura da língua, tanto em seu aspecto morfológico quanto no estrutural, levantada por esse professor, são exemplos que deixam transparecer uma visão de super valorização e, ao mesmo tempo, de imposição e dominação da língua inglesa. Com todas essas características, tais como: “superior, econômica, língua global, língua forte, de poder”, ela não poderia ser outra coisa.

Assim, é possível inferir, a partir da materialidade lingüística das respostas dadas pelo professor 1, um lugar possível de onde vêm algumas das representações explicitadas nos dizeres de alguns alunos (participantes da pesquisa), que revelam uma concepção de língua equacionada ao mero ensino de gramática; representações advindas dos discursos formadores. Dizemos “lugar possível” porque pode ser que esses alunos já estivessem constituídos por esses dizeres mesmo antes do contato com esse professor. Além disso, como sabemos, não há garantia de que as manifestações discursivas dos professores formadores irão necessariamente garantir os deslocamentos esperados por parte dos alunos em formação a ponto de influenciar suas constituições identitárias. Mesmo assim, é possível aqui perceber uma eventual rede discursiva que poderá se formar e que poderá vir a perpetuar as concepções que estão em jogo no contexto de formação dos futuros professores. O professor formador, constituído por discursos que privilegiam essa concepção da LI como superior, global e hegemônica, adota uma perspectiva que, por sua vez, constituirá, de alguma forma, sua proposta de formação dos alunos-professores.

Quando dizemos que o aluno poderá ser (ou não) afetado, pensamos no processo de constituição do sujeito em que, dependendo do lugar em que está inscrito, a relação com essas

questões será distinta. Assim, ele poderá ter uma relação de filiação, oposição ou indiferença face ao que lhe é ensinado sobre a LI. É necessário que o sujeito apresente, nele mesmo, uma abertura para que a inscrição se dê. Portanto, nada garante que, ao falar sobre a LI, na perspectiva do professor 1, o aluno se constituirá a partir do lugar desse professor. O “convencimento” não é da ordem daquele que convence, mas do convencido.

O uso do advérbio “muito”, nos dizeres “do ponto de vista estrutural, muito econômico, né?”, revela uma expressão de intensidade usada para apresentar o que, para o professor-formador 1, representa um aspecto facilitador da língua inglesa.

Um outro ponto observado refere-se aos aspectos econômicos mencionados nos dizeres do professor-formador 1 que, para ele, estão refletidos até mesmo nas questões de estruturação da língua inglesa (“...língua econômica...”). Para esse professor formador, a dominação americana, no que se refere ao capitalismo como potência econômica, ultrapassa as fronteiras da economia e se mostra presente nas relações culturais; ao enunciar que o inglês é uma língua muito econômica, ele reproduz o discurso capitalista e justifica e endossa também o imperialismo da língua inglesa (PHILLIPSON, 1992). Assim, no que se refere ao papel da língua inglesa no mundo hoje, o enfoque dado pelo professor 1 deixa flagrar sua constituição em discursos que sustentam a LI como língua do sucesso, imprescindível para a relação do sujeito com o capital e com o mundo. O dizer desse professor produz um efeito de sentido que é o da subserviência perante a LI (RAJAGOPALAN; FREITAS, 2002), ou seja, reproduz a máxima “é assim porque é assim...”, desistoricizando a LI e sua influencia no mundo, assim determinada, dada as injunções políticas, históricas e econômicas.

Essa construção discursiva da “língua de sucesso” é importante para nossa pesquisa, porque deixa ressoar sentidos que indicam a posição desse professor formador que, por via do seu dizer, se coloca como agente propagador dessa língua, desconsiderando o fato de que ela

só tem o status social que tem devido às conjunturas econômicas, sociais e políticas de organização do mundo. Vejamos outros trechos de seus dizeres no excerto 02, que se segue:

Excerto 2:

- **Prof.1-** ...se você não conhecê-la, não dominá-la, não tem razão de você fazer o que faz, (...) então, sobre isto, não tem dúvida, a língua inglesa manda mesmo, né?
- **Prof.1-** ...se a pessoa não souber inglês e informática, ela não se entrosa no mundo moderno (...) ela é a língua dos negócios, na verdade, né?
- **Prof.1-** ...o número enorme de pessoas no mundo que falam o Inglês hoje(...) ela representa o poder. E é a economia mais forte do mundo...
- **Prof.1-** ...força econômica dos países de língua inglesa, principalmente os Estados Unidos....

Os dizeres acima nos mostram a relevância dada pelo professor 1 ao papel da língua inglesa no mundo globalizado, atualmente. A menção ao número elevado de pessoas que falam inglês no mundo hoje e à força econômica dos países de língua inglesa referendam o poder e o valor que essa língua tem para o professor 1. Além disso, podemos perceber, em seus dizeres “...se a pessoa não souber inglês e informática, ela não se entrosa no mundo moderno”, que a língua inglesa é apresentada como um “bem” (uma mercadoria) e que quem não adquire esse “bem” estará automaticamente excluído do mercado de trabalho e da sociedade como um todo. Ao reconhecermos essas questões de ordem econômica e política ligadas à LI, torna-se relevante levar para o espaço de formação de futuros professores dessa língua discussões problematizadoras que poderiam deslocar os fundamentos que irão constituir a base de formação dos alunos.

As idéias de globalização, de imposição da língua inglesa sobre o mundo (do imperialismo lingüístico) e de sua importância no cenário mundial hoje, aparecem de forma quase unânime nos dizeres dos professores, assim como a idéia de exclusão social, o que percebemos na análise das respostas dadas durante as entrevistas. Ao compreendermos o fio do discurso como o sentido que as palavras assumem em relação com outras palavras dentro

dessa rede discursiva, notamos que o efeito de sentido encontrado nas articulações dos sintagmas “dominá-la” e “manda” (Excerto 02), que são enunciados pelo professor 1, somos levados à idéia de exclusão. Assim, quando esse professor diz: “...se a pessoa não souber inglês (...), ela não se entrosa no mundo moderno...”, há nessa materialidade lingüística a representação produzida por um imaginário de que saber a LI é um fator determinante no mundo de hoje; se a pessoa não falar inglês ela está excluída da sociedade. Vejamos no excerto 3 como o Professor 1 aborda os temas atrelados à Língua Inglesa que ele julga importantes na formação do alunos:

Excerto 3:

- **Prof.1** - A língua (...) objeto que eu tô ensinando; se você não conhecê-la, não dominá-la, não tem razão pra você fazer o que você faz.;
- **Prof.1** - A outra parte, que é muito importante, é, exatamente, a questão da educação. Ou seja, como os humanos aprendem. Por que eles aprendem dessa maneira e não de outra? ...conhecendo a aprendizagem, eu vou entender como ensinar. Então, a minha teoria de ensino deriva da minha concepção de aprendizagem.
- **Prof.1** - A terceira questão é considerada variáveis sociais (sic); são muito importantes, porque às vezes, eh... acabam sendo mais pesadas do que essas duas outras. (...) Em países periféricos como o nosso, língua fica..., fica... secundário; a aprendizagem fica secundária e nós começamos a falar muito é da fome, é de ter comida (...) socialmente incluída ou não incluída.

Com relação aos temas que os professores acham que devem ser trabalhados, o professor 1 respondeu: “...a língua...objeto que eu tô ensinando; se você não conhecê-la, não dominá-la, não tem razão pra você fazer o que faz...”. Para ele, este é o “objeto” mais importante a ser ensinado. Ao tratar a língua, primeiramente, como “objeto” de estudo, novamente, ele sinaliza uma concepção de língua como algo exterior ao sujeito, sem levar em conta o caráter subjetivo, os aspectos dialógico e social, bem como outros atravessamentos, que são constitutivos da linguagem. Daí o sentido ilusório de que devemos “dominar” a língua.

Ao mencionar os temas a serem trabalhados, notamos ainda nesse mesmo excerto que o professor 1 usa os verbos “ensinar” e “aprender” em (“A língua (...) objeto que eu tô ensinando; se você não dominá-la, não tem razão pra fazer o que faz...”) de uma forma que denuncia sua crença na ilusão de que, talvez por “dominar” a língua ele tenha esse poder de ensinar e que, por sua vez, garantirá a aprendizagem dos alunos. Ao enunciar que os humanos aprendem “dessa maneira”, referindo-se ao modo de aprendizagem, esse professor parece demarcar sua constituição em dizeres que parecem sugerir que, se conhecermos como a mente funciona no processo de aprendizagem, então saberemos como devemos ensinar, o que mereceria, sob diversos pontos de vista teóricos, problematização, dado que a afirmação do Prof. 1 indica uma simplificação da questão. Ao enunciar “A outra parte, que é muito importante, é, exatamente, a questão da educação. Ou seja, como os humanos aprendem (...)...conhecendo a aprendizagem, eu vou entender como ensinar.”, notamos que esses dizeres estruturam-se a partir do estabelecimento de condicionais como “se isto”, “então aquilo”, o que produz um efeito de automação, permitindo ao Professor 1 sustentar um imaginário segundo o qual haveria mecanismos pelos quais seria possível manter controle do ensino e aprendizagem da língua na sala de aula.

Apesar de mencionar a questão social como uma das variáveis relacionadas às línguas, o professor 1, na verdade, acaba mencionando problemas sociais (fome; ter comida; socialmente incluído, etc.) enfrentados por países como o Brasil, que, segundo ele, são considerados “periféricos”, reduzindo, portanto, a questão da ética e da política no ensino de línguas ao tratamento de temas, o que não lhe permite relacionar de que forma, exatamente, as questões sociais estão atreladas às questões lingüísticas e aos sujeitos que são seres de linguagem. Seus dizeres, nesse excerto, primam, portanto, por não relacionar a língua, seu ensino e seu alcance e/ou repercussões sociais às esferas política e ética, como se fossem elas dimensões não articuláveis, que se sustentassem por si mesmas.

Vejamos agora, no excerto 04, abaixo, como o professor 5 trata das questões a serem trabalhadas na disciplina por ele ministrada:

Excerto 4:

- **Prof.5** -...pra entrar com eles, pra discutir, eu acho que seria alguma coisa do tipo, assim, coisas simples da Prática, tá?; muito simples, tipo: planos de aula, objetivos, coisas assim bem práticas; avaliação apresentação, assim.;
- **Prof.5** -Mas eu acho, assim, eu faria algo, tudo bem, vamo lá, vamo lê esse texto, tem aqui algumas sugestões, é que, é que é de movimento. Sua aula tem que ter esse movimento, bem ali didático e prescritivo..

Nos dizeres do professor 5, observamos a valorização de questões metodológicas como “planos de aula, objetivos, avaliação...”, na formação dos futuros professores de línguas estrangeiras. Notemos ainda no excerto 4, acima, escolhas lingüísticas que remetem a uma formação discursiva a partir da qual esse professor define seus posicionamentos, inscrevendo-se numa perspectiva educacional que adota uma abordagem puramente procedimental. Isto pode ser percebido pelo sintagma “coisas simples da prática” e dos adjetivos “didático e prescritivo”. Assim, o fato de encontrarmos nos dizeres do Prof. 5 apenas referência aos aspectos procedimentais nos leva a crer que esse professor apaga a possibilidade de discussão, durante suas aulas, sobre as dimensões ética e política da língua inglesa, o que evidencia a sua não constituição em formações discursivas em que discursos sobre essas dimensões no tratamento das línguas estrangeiras compareceriam.

Da mesma forma como o professor 1 considera importante abordar temas que julga serem relevantes, tais como as questões metodológicas e procedimentais atreladas ao ensino de LI, o professor 5 também ressalta a importância dessas questões, que, em suas palavras, são “coisas simples”, como “objetivos, avaliação, apresentação, etc.”. Aqui, nota-se a posição do professor formador restringindo o ensino da LI apenas ao contexto de sala de aula, não considerando os aspectos sócio-históricos e políticos que estão invariavelmente vinculados às práticas lingüísticas, quer no que tange à língua materna, quer no que se refere às línguas

estrangeiras, de maneira especial, a LI. Os apagamentos desses aspectos, a nosso ver, podem ter como efeito uma formação de profissionais do ensino de LI que acabam tornando-se pouco questionadores, por vezes até ingênuos e subservientes, no que concerne ao papel da LI no mundo hoje. Sabemos que a simples inserção dessas questões nos planos de curso não garantiria a inscrição desses professores em formação numa posição questionadora sobre essas questões (de cunho ético e político), pois nem todos se constituirão em determinadas posições, mas a ausência das mesmas pode impedir que se abra a possibilidade de identificação com uma formação mais questionadora. Como bem nos lembra Pennycook (1994), o que está em jogo quando se discute as questões sobre o papel da LI no mundo hoje não são mais os fatores referentes às variantes lingüísticas da LI (os chamados “*New Englishes*”), mas os posicionamentos de caráter social, cultural e ideológico, que as pessoas assumem no uso dessa língua.

Como nos interessa, principalmente, conhecer a relação entre os sentidos (constitutivos) que permeiam o imaginário desses professores formadores e os processos de identificação dos mesmos com a LI e com as questões sobre a formação dos futuros professores de LI, ressaltamos, na análise dos dizeres do professor 5, que percebemos a representação de que a formação dos alunos deve se pautar pela aquisição de conhecimento que deverá se dar de forma “didática e prescritiva”; não necessariamente problematizadora. Entendemos que esse professor parece não considerar relevantes as questões subjetivas, políticas e ideológicas, como parte desse processo. O que ele parece considerar imaginariamente como garantia de uma boa resposta por parte dos alunos em formação é o que ele parece entender por dinamismo, traduzido por ele como algo que se coloca entre o “didático” e o “prescritivo” (“tem que ter esse movimento, bem ali didático e prescritivo.”).

A importância de se problematizar as questões éticas e políticas no espaço de formação de futuros professores de LI reside no fato de que é a partir delas que se pode

mostrar a esses alunos em formação que o processo de aprendizagem da LI não se limita a questões lingüísticas e se estende para além da sala de aula, atingindo outras dimensões, que envolvem posicionamentos ideológicos e poder. Assim, no que diz respeito também ao professor 5, a ausência de problematização sobre esses aspectos vem confirmar o que hipotetizamos neste trabalho: que as dimensões ética e política atreladas à LI têm sido negligenciadas no Curso de Letras investigado.

Com relação à produção enunciativa do professor 5, notamos que seu dizer se estrutura pelo uso do condicional no passado “eu acho, assim, eu faria algo”, aliado às hesitações “Mas eu acho, tudo bem, vamo lá, vamo lê esse texto, tem aqui algumas sugestões, é que, é que é de movimento”. Essa produção de dizeres que se estrutura a partir de lacunas e hesitações como “eu acho que seria alguma coisa do tipo assim...”, “mas eu acho, assim, eu faria algo, tudo bem, vamo lá...”, permite-nos entender que o Prof.5 não parece estar numa relação de implicação com aquilo que diz respeito a seu trabalho imediato, o que se materializa no desconforto evidenciado pelas hesitações enunciadas em seu dizer.

Quando questionado sobre como esse professor aborda nas disciplinas sob sua responsabilidade o papel da LI na formação do aluno, percebemos, no excerto 5 abaixo, ainda nos dizeres do Prof. 5, também, o postergar de tais questões (“...eu tenho um turbilhão de coisas para serem feitas...”). Além disso, ele usa, como argumentação de defesa para a não abordagem dessas questões, o fator tempo, como se isto justificasse suas omissões. Assim, ele parece se colocar no lugar de quem não tem compromisso com essas questões na formação dos futuros professores, aspectos que constituem seu imaginário. Vejamos o excerto abaixo, em que o Prof. 5 responde a pergunta (4) da entrevista:

Como você aborda nas disciplinas sob sua responsabilidade o papel da LI na formação do aluno?

Excerto 5:

- **Prof.5** -... eu tenho um turbilhão de coisas pra serem feitas, como seminários, observação de aula, plano de aula, então eu acho que o processo de reflexão fica meio a desejar, né?

- **Prof.5** -...assim eu acho que seria alguma coisa, pra discutir coisas do tipo assim, coisas bem práticas: tipo avaliação, planos de aula, observação,métodos...

Percebe-se uma certa resistência quando esse professor justifica a não adoção de uma postura problematizadora por falta de tempo. Quando questionado sobre o fator tempo durante a entrevista (E se você tivesse mais tempo, como você abordaria essa questão?), ele não abre mão das questões metodológicas e retoma seu dizer deslocando sentidos para, em suas palavras, “coisas bem práticas: tipo avaliação, planos de aula, observação, métodos...”. Isto pode ser percebido no excerto 5, referente à resposta dada ao final da entrevista. Quando perguntado sobre o que ele abordaria, se tivesse mais tempo, esse professor volta às questões metodológicas da seguinte maneira: “...assim, eu acho que seria pra discutir coisas do tipo assim, coisas bem práticas, tipo avaliação, planos de aula, observação...”.

Notamos pelo excerto 5 que, “um turbilhão de coisas”, dito pelo professor 5, desloca-se para “avaliação, planos de aula, observação...”, evidenciando um reconhecimento, feito por esse professor, de que “o processo de reflexão fica meio a desejar”. Essas construções discursivas, aliada à menção de “coisas bem práticas”, é relevante para nossa análise porque, quando mostrado nos dizeres desse professor, ressoam sentidos sobre uma visão de aprendizagem de LE que reforça, sobretudo, esse imaginário sobre a língua e sobre o papel dos conhecimentos teóricos e práticos envolvidos no espaço da sala de aula. Para esse professor, “avaliação, planos de aula, observação...” foram apresentados como sendo “bem práticos”, mas que são considerados por ele como “muito importantes” na formação dos alunos.

No imaginário do professor formador, o aluno só passa a estar apto a se posicionar frente ao mundo, como profissional e educador, quando tiver adquirido tais posições dinâmicas e procedimentais. Percebemos, também, no depoimento do professor 5, que o aparecimento da conjunção explicativa “então”, nas dobraduras de seus dizeres, deixa flagrar um posicionamento de explicação (justificativa) para a falta da abordagem sobre essas questões reflexivas relacionadas ao ensino da língua inglesa. A partir do enunciado “então, eu acho que o processo de reflexão fica meio a desejar”, esse professor apresenta, no fio do seu dizer, a máxima “muita coisa/pouco tempo”, demonstrando que a ausência desse “processo reflexivo”, tal como entendido por ele, é no seu modo de entender, compensado por questões procedimentais, tais como: “mais planos de aula, observação, etc.”. Assim, com o uso da conjunção “então”, temos o efeito de explicação no dizer do professor, segundo o qual ele não só explica as razões pelas quais as questões reflexivas não aparecem em suas aulas, como também se isenta de responsabilidade plena em relação à proposta a ser cumprida.

Os dizeres dos professores 1 e 5, analisados até aqui, referem-se ao fato de que, ao reforçarem a dicotomia teoria/prática, esses professores, não percebem que toda prática encerra, assim como ocorre com toda teoria, uma política que desemboca em perspectivas de e para a formação do professor.

A valorização conteudista percebida pela referência a “planos de aula, métodos, etc.” e a cobrança institucional marcada em seus dizeres “eu tenho um turbilhão de coisas para serem feitas” funcionam também para justificar suas opções metodológicas e teóricas. Como nos mostra Filbida (2005, p. 148), “os dizeres dos professores em relação ao curso e aos graduandos são marcados por um discurso de lamento que, dentre outros efeitos, corrobora o efeito da falta”. No caso do professor 5, essa falta é explicitada em relação ao fator tempo, uma vez que ele justifica que tem “...turbilhão de coisas para serem feitas...”.

Notemos que, mais uma vez, os dizeres do professor 5 são atravessados por saberes provenientes de uma formação conteudista. Portanto, há várias questões que não representam algo relevante, já que ele não se inscreve nessa posição de professor problematizador. As questões que, para ele, são relevantes são aquelas ligadas aos temas: “...avaliação, planos de aula, observação...”, conforme mostramos anteriormente.

Julgamos importante realçar os apagamentos (e silenciamentos) observados também nos dizeres do professor 5 (assim como ocorreu com o professor 1), no que se refere às questões de cunho ideológico, ético e político. Esses apagamentos permitem-nos identificar quais são os deslocamentos que se relacionam à constituição identitária desse professor. Isto, é claro, não quer dizer que o referido professor não tenha conhecimento sobre essas questões (de cunho ideológico, ético e político); elas, no nosso entender, simplesmente não fazem parte daquilo que constitui o elenco de conteúdos que ele considera relevantes ou prioritários para a formação dos futuros professores. Isto se deve à formação discursiva, bem como à formação teórica nas quais ele se constitui.

Em um outro momento da entrevista, o Prof. 5 afirma o seguinte, ao falar sobre a pergunta 5, a saber: qual a importância dos conteúdos programáticos elencados nas disciplinas de Prática de Ensino, Metodologia e Linguística Aplicada?, vejamos o excerto abaixo:

Excerto 6

- **Prof.5** -...ele não vai aprender inglês, mas ele vai aprender é mais sobre a linguagem, mais sobre a análise linguística e sobre outras coisas que vão, né, dar embasamento pra ele desenvolver melhor o trabalho, pra ele ser crítico, até pra mim dizer assim, mais consciente, e dar conta do que o Moita Lopes sugere...

Analisando o recorte acima, percebemos que o enunciado “...pra ele desenvolver melhor o trabalho, pra ele ser crítico, até pra mim dizer assim, mais consciente...” reforça o que havíamos percebido sobre a postura do professor 5, que parte de uma concepção que

pressupõe que, a partir do tão propalado processo de conscientização, ele terá domínio sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos em formação, isto, sem levar em conta as questões de ordem subjetivas, ou seja, o que o Prof. 5 não leva em conta, dada a sua constituição teórica, é o fato de que o aluno não receberá de forma automática aquilo que o professor acredita que está ensinando. Como nos mostram Bertoldo e Tavares (2007, p. 1, *draft version*),

Nesse sentido, discutem-se modelos, técnicas, modos de fazer-ensinar, aprofunda-se o conhecimento lingüístico e encoraja-se uma postura crítica e reflexiva que permite um questionamento constante sobre a prática com vistas à afiná-la com as necessidades do cenário de ensino. (...) Cumpre-nos dizer que, em um panorama que parece tão profícuo de resultados positivos, conforme podemos observar nos vários trabalhos desta coletânea, sobretudo aqueles que tratam da formação do professor de língua, resta, ainda, a necessidade de se abrir espaço para considerar as dimensões subjetivas e identitárias da formação desses professores.

Ao enunciar que “ele não vai aprender inglês”, vemos que o Prof. 5 ao negar a aprendizagem da LI, introduz uma série de outras atividades que o aluno faria e aprenderia, o que é introduzido pela conjunção adversativa mas, em suas palavras: “mas ele vai aprender é mais sobre linguagem, mais sobre análise lingüística e sobre outras coisas que vão, né, dar embasamento pra ela desenvolver melhor o trabalho...”. O efeito de sentido desse dizer, assim constituído, parece-nos ser o da compensação, assim, ele não aprende inglês, mas aprende uma série de outras coisas como, inclusive, deseja Moita Lopes, segundo as palavras do Prof. 5.

Assim, a presença da conjunção adversativa “mas” parece apontar para a idéia de uma compensação explicitada no enunciado “...mas ele vai aprender é mais sobre a linguagem, mais sobre a análise lingüística...”. A idéia da falta é compensada inclusive para o próprio professor, ao enunciar “até pra mim”, referindo-se ao seu próprio trabalho, que ele afirma ser feito de forma “mais consciente”.

Diferentemente do Prof. 5, o Prof. 2 explicita a importância da “identificação” do aluno professor dentro desse “processo político de inscrição discursiva na LI ...”. Nota-se, em seu dizer, que sua formação é a de professor problematizador, que percebe esse aluno como um sujeito e que, portanto, relaciona a noção de sujeito às questões ligadas à constituição identitária do professor de LI em formação, que está em jogo dentro desse processo de ensino e aprendizagem. Este ponto pode ser visto no seguinte excerto:

Excerto 7:

- **Prof.2** - ...o caráter político da escolha do sujeito, em sua inserção em um dado contexto lingüístico, em uma dada língua...;
- **Prof.2** - ...o papel político da língua no mundo...;
- **Prof.2** -...a questão econômica que está por trás da afirmação de que “não se aprende inglês em um curso de Letras..

O excerto 7 nos mostra que, para alguns professores formadores (como o prof. 2; no caso desta pesquisa, 2 entre cinco), as questões políticas ligadas às línguas naturais devem ser priorizadas na formação dos alunos-professores. A nosso ver, isto pode ser explicado pela própria formação do professor. Se ele (o professor formador) se constitui (e se identifica), de fato, numa perspectiva teórica que problematiza essas questões, mesmo que elas não apareçam nas ementas dos cursos, elas acabam sendo abordadas nas aulas das disciplinas de formação dos futuros professores; elas são, automaticamente, realçadas por serem consideradas como temas relevantes para sua formação. É preciso deixar claro que o professor formador, quando enuncia, o faz sempre constituído numa dada formação discursiva.

Ainda sobre o papel da LI, o mesmo professor afirma que: “... tento evidenciar as relações de poder que implicam a língua...”. Acreditamos que a forma de apresentação da língua inglesa, dentro desse processo de formação, que envolve identificação e constituição

identitária, pode ou não permitir reflexões sobre questões éticas e políticas (incluindo as questões de poder atreladas à hegemonia da língua inglesa – PENNYCOOK, 1994) sobre o papel da LI, e essas reflexões podem, conforme nos mostra o professor 2, levar à formação de um profissional que, em suas próprias palavras, “...isenta e imuniza o aluno de não ter aquelas patologias anômicas do aluno achar, querer trocar a língua estrangeira pela materna, do aluno achar que tudo da LE é melhor...”. Percebe-se pelos dizeres desse professor 2 que ele abre a possibilidade para que essas questões (éticas e políticas) entrem na agenda dos professores em formação. Vejamos o excerto 8, abaixo:

Excerto 8:

- **Prof.2** -Eu sempre trabalho com eles que ‘identificação’ é um processo político em que o sujeito se constitui na língua... .
- **Prof.2** - ...é natural que esse aluno esteja se isentando, se imunizando de não ter aquelas patologias anômicas de o aluno querer trocar a língua estrangeira pela língua materna, de o aluno achar que tudo da língua estrangeira é melhor do que a língua materna dele....

Diferentemente dos professores 1 e 5, o professor 2 manifesta a necessidade de o professor formador propiciar oportunidades para que os alunos possam discutir sobre o comprometimento que sempre estará envolvido ao se constituir em uma determinada língua estrangeira. Esse professor ressalta ainda quão importante é discutir as questões sobre os processos de identificação que os aprendizes (de uma língua estrangeira) e os professores promovem durante o aprendizado dessa língua. Estes pontos podem ser observados no excerto 9, abaixo:

Excerto 9:

- **Prof.2** - Eu acho que o primeiro tema que a gente tem que discutir com os alunos é justamente qual a relação que ele, enquanto graduando, ...de aprendiz, com a própria língua inglesa (...) ...qual a relação dele com a língua, qual o grau de identificação que ele constrói em relação a essa língua.

(...) Como eu costumo dizer, né, qual é o papel que a língua ocupa na existência deles? Eu levo bem para o lado psicanalítico mesmo...

Quando questionado sobre os temas considerados importantes para serem discutidos com os alunos do curso de Letras, durante sua formação como futuros professores de LI, o Prof. 2 aponta, em seus dizeres que: “eu acho que o primeiro tema que a gente tem que discutir com os alunos é justamente qual a relação que ele, enquanto graduando,...de aprendiz, com a própria língua inglesa (...)... qual a relação dele com a língua, qual o grau de identificação que ele constrói em relação a essa língua...”. Segundo ele, um dos temas mais relevantes é a questão da identificação, portanto, é a partir dessa relação entre o aluno e a própria LI que se deve começar a trabalhar as questões subjetivas que estão diretamente ligadas ao ensino da LI.

O Prof.2 dentre os demais participantes de nossa pesquisa, parece ser o único que percebe a questão da identificação como um papel relevante a ser mencionado durante a formação dos alunos no curso de Letras. A questão da identificação no espaço de ensino de LI, mencionada pelo sujeito 2, foi discutida por Tavares (2002) para nos mostrar a relação entre a identificação do sujeito com o seu dizer. Em sua discussão, a autora nos remete a Serrani (2001, p. 253), que afirma que “é assim que, nesta dimensão, entendemos o processo de inscrição numa segunda língua como o jogo de processos identificatórios sem os quais não é possível uma tomada da palavra significante na L2”. Também para o professor 2, inscrever-se numa segunda língua significa inscrever-se como sujeito do discurso, isto é, um sujeito heterogêneo, incompleto, desejante e inconsciente, que deixa abrir fendas. Em suas palavras: “Eu levo bem para o lado psicanalítico mesmo...”. A importância de se reconhecer a identificação na relação do sujeito com a linguagem, que é uma relação simbólica e de

incompletude, é discutida por Souza (1994), que nos mostra que é através da identificação que reconhecemos nossa singularidade.

Já no depoimento do Prof.3, apresentado no excerto(10) abaixo, podemos perceber que os mesmos temas a serem trabalhados na formação do aluno são apresentados diferentemente da construção percebida a partir da análise feita nos dizeres do Prof.2.

Os dados referentes aos dizeres do professor 3 apresentam um posicionamento diferente daqueles mostrados pelo professor 2, que parecem sinalizar uma dada formação teórica que valoriza as questões formais sobre a língua e o estatuto dessa língua na sociedade. Notemos que também o professor 3 apresenta a mesma postura que se insere na tradição conteudista, observada na conduta dos professores 1 e 5, uma vez que ele também procura trabalhar, na formação desses alunos, temas como, “as competências que o professor deve ter” (excerto 10, abaixo), “saber a língua” (excerto 10, abaixo), “questões lingüística e profissionais”, etc, que, em sua concepção, são mais relevantes. Vejamos, agora, o excerto 10, que se segue:

Excerto 10

- **Prof.3** -...papel político da língua inglesa na sociedade e o objetivo de se ensinar a língua inglesa (...) e para que ele vai ensinar a língua...;
- **Prof.3** -...as competências que um professor de língua estrangeira deve ter...;
- **Prof.3** -...as questões lingüísticas (saber a língua) e profissionais; o professor deve definir seu papel e isso já desencadeia vários outros temas.
- **Prof.3** -...então, esse aí é o papel principal na formação dele é conhecer a língua, usar a língua, saber a língua em todas as..., aí a gente pode dividir habilidades, né? Dominar a língua, sei lá o que a gente pode usar aí para descrever isso daí.

Os dizeres do professor 3 endossam e reforçam a idéia de que a língua inglesa é relevante hoje; isto é feito por meio do reforço do termo “saber a língua”. Além disso, esse professor refere-se à LI como “... língua da globalização, língua da Internet, **língua do**

planeta (grifo nosso), língua franca, língua da comunicação, veículo de informação...”, conforme nos mostra o excerto 11, abaixo. Este posicionamento, também observado com relação ao professor 1 (mostrado anteriormente), de conformismo, e até mesmo de um certo enlevo ou encantamento, é visível nos dizeres do professor 3.

Excerto 11:

- **Prof.3** -...o inglês como língua franca; como a língua da globalização;
- **Prof.3** -...é a língua usada na Internet.;
- **Prof.3** -...o inglês visto como o instrumento que pode viabilizar a participação cívica dos indivíduos no planeta; a língua do planeta;
- **Prof.3** - Então, eu vejo o inglês aí com um papel muito importante nesse processo de globalização, que é um processo político e econômico, tá, em primeiro lugar.
- **Prof.3** - Bom, no mundo de hoje, contemporâneo, se a gente vê, se você olhar quem é que participa do mundo, você vai ver a língua inglesa como uma participação cívica, tá?, em todos os sentidos, não só no Brasil..., mas como um cidadão do planeta. Porque, hoje, é a língua inglesa o veículo de informação.

O mesmo professor (prof. 3) parece compartilhar com o professor 1 a idéia de língua como objeto a ser “usado”, “dominado”. Isto pressupõe uma concepção de língua como algo que é exterior ao sujeito e que pode ser controlado. Ao considerar o domínio da língua inglesa como “...papel principal na formação do aluno...”, o professor 3 marca uma postura que reafirma o papel de importância extrema, que, em seu imaginário, é conferido à língua inglesa. É, pois, a partir desse imaginário que esse professor representa a língua inglesa. Segundo Tavares (2002, p. 31), “o imaginário é aqui entendido como memória coletiva que nos permite desenhar qual é a memória discursiva de uma comunidade. O imaginário é constituído de tudo que é pré-construído, seja no social ou no simbólico, para onde se remete o sujeito no processo de produção de sentidos”.

Vale ressaltar também que nas dobraduras dos dizeres do professor 3 ressoam sentidos que apagam a relação entre linguagem e subjetividade, como se a mediação entre o sujeito e o mundo não fosse feita via linguagem, instância na qual o sujeito se constitui e que, portanto,

não pode ser desatrelada dos aspectos histórico, ideológico e do plano do inconsciente, e, por conseguinte, que o fato de que ao assim conceber não reconhece que há implicações éticas e políticas.

Assim, considerando, com base na teoria lacaniana, que o inconsciente encontra estrutura na linguagem, estamos considerando automaticamente que o sujeito do inconsciente, ao enunciar, o faz de modo que comporta o furo do real, a falta, e está constantemente envolvido numa pulsão, no desejo e na busca ilusória pela completude. Isto está refletido na constante busca pelo controle e domínio da língua alvo. Portanto, quando o professor 3 refere-se à possibilidade de o aluno “...dominar essa língua...”, ele, na verdade, está constituído por um imaginário que reflete essa possibilidade (de posse e domínio da LI, vista como algo exterior ao sujeito).

Acreditamos que os dizeres dos professores formadores sobre a concepção de língua que considera os alunos como indivíduos e não como sujeitos, assim como a ausência de problematização de temas sobre ética e política ligados à LI constituem uma via importante para encontrarmos as representações que fazem parte do imaginário desses sujeitos, que vêm a LI como a língua do sucesso, da globalização, a língua da Internet e até a “língua do planeta”, como explicitado nos dizeres do professor 3. É preciso levar em conta que esse imaginário incide em suas relações no processo de formação dos alunos.

No excerto 11, acima, percebemos que a questão da exclusão/inclusão social também aparece materializada na fala do professor 3. A representação desse professor 3 sobre a LI sugere que, sendo a LI “o veículo de informação” dominante e universal, quem não sabe esse idioma “...não participa do mundo...” e estará, conseqüentemente, desinformado. Novamente, a LI vem, no dizer desse professor, como idéia de exclusão do sujeito no cenário da globalização, de maneira que quem não se constituir nessa língua estará automaticamente

excluído, inclusive no que se refere às questões cívicas. Assim, o inglês é visto “...como instrumento que pode viabilizar a participação cívica dos indivíduos no planeta”.

Analisando os dizeres do Prof.4, excerto 12 (abaixo) podemos perceber que, diferentemente do Prof.3, o Prof.4 parece reconhecer o discurso sobre a LI e globalização como uma simples reprodução advindos de outros.

No que se refere à questão do papel da LI no mundo globalizado, o professor 4 demonstra ter uma postura diferente daquela mostrada pelo professor 3. Para o professor 4, a idéia de que todos devem saber inglês deve ser, no mínimo, modalizada e questionada. Nos dizeres desse professor, percebemos que ele questiona o que é tomado como pressuposto no imaginário social. O questionamento sobre a super valorização da LI no contexto atual pode ser percebido na fala do professor 4, quando, ao enunciar, ele usa o verbo “absorvendo”, referindo-se aos discursos de globalização, e o termo “modalizado”, que deixam flagrar sentidos que nos remetem a um posicionamento questionador. Isto o diferencia das posturas dos professores 1, 3 e 5 e o coloca próximo à postura do professor 2. Vejamos o excerto 12, que ilustra esse questionamento do professor 4:

Excerto 12:

- **Prof.4** - ... e a gente fica absorvendo esse discurso de que, no mundo globalizado, todo mundo tem que saber inglês. Eu acho que isso tem que ser, pelo menos, modalizado, não é?

- **Prof.4** - Há, de fato, uma necessidade, ou eu estou usando isso porque é um discurso que está circulando, entendeu?

De acordo com o excerto acima, o professor 4 mostra sua filiação a discursos que problematizam a concepção de hegemonia da LI no mundo globalizado e questiona a “necessidade” de se “saber inglês”, ou se não estamos todos apenas repetindo um discurso que é tomado como lugar-comum, que é apenas uma reprodução de um discurso que, como ele coloca, “está circulando”. Percebe-se aqui, uma visão mais crítica sobre o papel da língua

inglesa no mundo hoje, quando comparamos seus dizeres com aqueles dos professores 1, 3 e 5. É possível inferir, portanto, uma possível abertura para uma discussão, menos ingênua, dessas questões nas aulas desse professor, o que possibilitará um alcance de caráter mais político.

Ainda na visão do professor 4, os planos de curso necessitam de uma revisão, no sentido de garantir que os conteúdos das disciplinas (ligadas à formação dos futuros professores de línguas estrangeiras) não sejam repetidos. Assim, quando ele afirma (como mostrado no excerto 13, abaixo) “Se eu tiver certeza que um determinado assunto já foi falado numa disciplina, eu não me preocuparia com ele na outra.”, ele denota a idéia de que seria possível evitar que uma ênfase exacerbada fosse dada aos mesmos conteúdos e, ao mesmo tempo, isto poderia possibilitar que os temas ligados às questões políticas e éticas da língua fossem abordadas durante o curso. Vemos nesse posicionamento a preocupação que, a nosso ver, é muito importante, pois se os planos forem alterados, esses temas (de cunho ideológico, ético e político) poderão ser trabalhados de forma problematizadora, sem sobreposição de conteúdo. Mesmo assim isso não quer dizer que há uma garantia de que esses temas serão trabalhados, caso os professores das disciplinas de formação não se constituam numa determinada formação teórica (e discursiva) para a qual esses temas são fundamentais. Vejamos, no excerto 13, trechos de seus dizeres que nos remete ao que acabamos de dizer:

Excerto 13:

- **Prof.4** - O que eu posso dizer já de imediato, só de bater o olho, é que há necessidade de um ajuste dos programas, entendeu? Porque tem coisa que você lê na Lingüística Aplicada que eu tô lendo na Metodologia, né? Se eu tiver certeza que um determinado assunto já foi falado numa disciplina, eu não me preocuparia com ele na outra.

- **Prof.4** - Ideologia, metodologia e ensino de língua tem que discutir sim, não dá pra o sujeito ensinar, discutir essas questões ideológicas de idolatria à outra língua como tem, né, tem gente que idolatra, acha que é do mercado, é melhor...

Assim como o professor 2, o professor 4 reconhece que há, por parte de alguns professores de LI uma postura de idolatria dessa língua, e esta é uma forma de representação da LI que merece problematização, pois pode exercer impactos nos processos identitários que ocorrem no espaço de formação do professor de LI. Tavares, fazendo referência ao trabalho de Rajagopalan (2002), nos mostra que, para esse autor, a política de representação só é possível por meio do agenciamento de enunciações e das relações que são estabelecidas entre os agentes. A autora continua sua discussão afirmando que:

A globalização parece constituir um sistema de produção de subjetividades, um instrumento capitalista que interpela os sujeitos. Visto que o Outro se contrapõe ao Eu também como um artefato da política de representação para lhe conferir alteridade, cremos que o outro será passível de ser demonizado ou imitado. (TAVARES, 2002, p. 31).

Embora a ausência dos temas sobre ética e política ligados à LI seja reconhecida pelo professor 4 (“...então, essas questões, já vou falando de cara: então, essas questões políticas a gente não discute aqui.”), conforme mostra o excerto 14, abaixo, ela parece não ser suprida durante suas aulas, uma vez que ele opta por abordar e discutir “as questões metodológicas, pedagógicas, história de língua”, constatando, inclusive, que isto é feito de forma “laboratorial”. Assim, vemos que o professor 4 vive um impasse, quando afirma: “o que eu posso dizer já de imediato, só de bater o olho, é que há necessidade de um ajuste dos programas, entendeu?”, ao reconhecer a importância desses temas e ao perceber também que eles não têm sido trabalhados na formação dos alunos daquele curso de Letras, e, ao mesmo tempo, escolher temas que ele parece julgar prioritários na formação dos alunos.

Assim, esse professor, apesar das escolhas que faz, reconhece que essas ausências fazem falta e são negligenciadas na formação dos alunos, o que, mais uma vez, vem confirmar a hipótese que norteia este trabalho. O estatuto de que desfrutam as questões sobre ética e

política no ensino de línguas e na formação do professor não é privilegiado neste espaço de formação. O excerto 14 reitera o que acabamos de discutir:

Excerto 14:

- **Prof.4** - ...então, essas questões, já vou falando de cara: então, essas questões políticas a gente não discute aqui. Eu, eu não percebo essa discussão acontecendo na formação do professor, né? A gente discute as questões metodológicas, pedagógicas, história de língua, mas é muito laboratorial, eu acho, entendeu?

- **Prof.4** - ...E a gente faz uma coisa quase que meio, meio que higiênica, assim: eu dô minha aula, pá, pá, pá, viro as costas, não me envolvo muito com o mundo dele lá, entendeu? E a gente acaba formando gente que não sabe falar língua nenhuma, e a gente diz assim: ‘não, mas ele vai dar aula na escola pública mesmo’. Então, eu acho que a gente tem muitas questões aí, políticas e outras pra discutir mesmo, né?

Quando o professor 4 reconhece essa negligência do curso, postura que, de uma maneira geral, é difícil de ser percebida entre os professores formadores, ele já está, a nosso ver, dando um passo importante em direção à mudança que ora se faz necessária. Logo após enunciar “E a gente acaba formando gente que não sabe falar língua nenhuma, e a gente diz assim: ‘não, mas ele vai dar aula na escola pública mesmo.’”, ele assume a necessidade de uma mudança que rompa com o conformismo que desemboca invariavelmente em práticas preconceituosas sobre o papel e a constituição do professor de inglês da escola pública: “Então, eu acho que a gente tem muitas questões aí, políticas e outras pra discutir mesmo, né?”.

Os dizeres desse professor, portanto, reforçam o fato de que o ensino e a aprendizagem da LI não estão, ou melhor, não dispensam o tratamento das questões sobre política e ética que, em última instância, exigem do professor que se posicione, fazendo escolhas possíveis a partir do imaginário que o constitui.

Em um outro excerto, o mesmo professor sugere que os professores das disciplinas de formação deveriam trabalhar conjuntamente, de forma dialogada, para que não houvesse sobreposição de conteúdos e para que determinados temas não ficassem esquecidos. Vejamos o excerto 15:

Excerto 15:

- O que eu tenho certeza é que não há essa articulação entre as disciplinas (...) os professores da Prática, da Linguística Aplicada e da Metodologia teriam que conversar e trabalhar harmonicamente.

No excerto acima, podemos perceber que esse professor ao enunciar: “O que eu tenho certeza é que não há essa articulação entre as disciplinas...”, ele deixa flagrar a representação de que haveria uma possibilidade de articulação “harmônica” entre os professores formadores, articulação esta que poderia solucionar o problema de sobreposição de conteúdo.

Acreditamos que propor aos professores formadores (de futuros professores de LI) mudanças tão complexas que sempre esbarram nas questões de subjetividade, torna-se um desafio, porque não há qualquer garantia de que os sujeitos envolvidos nos processos em questão irão se inscrever e se constituir naquilo que se encontra subjacente às mudanças propostas. Trata-se, a nosso ver, de um dos fatores que impedem o processo de problematização de ir adiante. Isto porque tratar das questões políticas e éticas no ensino e aprendizagem de LI não é uma questão de voluntarismo. Trata-se de um conteúdo específico ligado à formação do professor, e é de sua responsabilidade abordá-lo, uma vez que ele direciona e determina posições a serem assumidas pelos futuros professores.

Passaremos, agora, para a análise dos dizeres dos alunos.

3.2 Análise das Manifestações Discursivas dos Alunos

Para desenvolvermos a análise referente aos depoimentos dos alunos, partimos dos dados referentes às respostas dadas às perguntas do questionário (Anexo 3). Na tentativa de perceber quais representações sobre a língua inglesa que os alunos trazem consigo para seu espaço de formação, destacamos excertos extraídos das respostas dadas a essas perguntas.

Para darmos início a nossas análises, retomamos Fernandes (2005, p. 61), que afirma que “uma interdiscursividade é caracterizada pelo entrelaçamento de diferentes discursos, oriundos de diferentes momentos na história e de diferentes lugares sociais”. Portanto, a partir dos dizeres dos alunos, com suas representações sobre a língua inglesa, historicamente constituídas, foi-nos possível discernir as condições de produção dessas manifestações discursivas e compreender os entrecruzamentos de enunciados que se articulam numa rede discursiva sobre as questões por nós investigadas. O que nos permitem ver essas manifestações discursivas?

O objetivo maior do questionário era analisar o que os alunos, de uma maneira geral, esperam poder discutir durante seu percurso no curso de Letras e o que eles entendem por “aspectos políticos e éticos” ligados à língua inglesa.

Ao serem questionados sobre os temas que consideram importantes para sua formação (pergunta 1 do questionário) e que deveriam ser trabalhados, os alunos forneceram respostas que mostram uma valorização e predominância de aspectos técnicos e metodológicos. Expressões como “como trabalhar..., metodologia e técnicas” apontam para a representação do ser professor de língua inglesa como equivalente a saber inglês e técnicas de ensino e aprendizagem. Ao se inscrever no âmbito dessa representação, os alunos produzem uma concepção à problematização de questões de natureza ética e política ligadas à língua inglesa, uma vez que essas questões são aí concebidas como secundárias. Isto faz com que esses alunos em formação cobrem esses métodos a serem trabalhados no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Com relação aos alunos das disciplinas Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira 1 e Prática do Ensino de Língua Inglesa 1, os registros indicam que a grande maioria (26 entre 36) espera poder discutir temas como: metodologia, incluindo como trabalhar as quatro habilidades (falar, escrever, ouvir e ler) na língua alvo; dinâmica de sala de aula; abordagens de ensino, etc.; gramática; cultura e história da língua. Vejamos alguns excertos dos dizeres de alguns dos participantes (doravante, Partic.):

Excerto 16

-Partic. 1 - Abordagens comunicativas e interessantes de como trabalhar as quatro habilidades (**listening, reading, writing speaking**). **Cultura** da língua.

- Partic. 2 - Penso que deveria ser enfatizada a **questão cultural**; no estudo de outras línguas, por exemplo, a francesa, a questão cultural é mais trabalhada e na formação como professor de língua inglesa, não. Metodologia. **As quatro habilidades** e outros..

- Partic. 3 – Temas mais relacionados ao ensino-aprendizagem em LE, como **técnicas, métodos, abordagens**, etc.

Percebe-se, a partir dos dizeres dos alunos, uma certa ânsia por conteúdo instrucional, tanto com relação aos mecanismos metodológicos, relacionados a cada uma das habilidades, quanto ao tema “cultura”. Nos dizeres de quase todos os alunos, encontramos as palavras “listening”, “speaking”, “writing”, “reading” e “cultura”. Parece-nos clara, em seus depoimentos, a representação de que a formação do futuro professor de línguas deve se firmar em torno de discussões sobre métodos, técnicas, abordagens e instruções procedimentais sobre dinâmicas de sala de aula. Observamos também que a palavra “cultura” é usada por dois deles (Partics. 1 e 2) de forma bem abrangente; não sabemos, exatamente, o que eles entendem por ensino de cultura, apesar de sabermos que “cultura” faz parte daqueles conteúdos que, tradicionalmente, compõem o elenco de assuntos tratados no ensino e aprendizagem de LE com uma certa ênfase. As questões sobre ética e política, portanto, não aparecem discursivizadas nas enunciações dos participantes 1, 2 e 3 e da maioria dos alunos; a

ausência e o silêncio sobre essas questões podem sinalizar que: 1) elas não compõem o imaginário desses alunos; 2) não há identificação dos mesmos com essas dimensões, ou com assuntos dessa natureza; ao contrário, percebemos que eles privilegiam as questões de natureza procedimental e metodológica. Isso indica que os alunos são/estão constituídos pelos dizeres dos professores formadores que, no âmbito do Curso de Letras, mostram-se constituídos por esses dizeres que privilegiam as questões de natureza metodológica e procedimental.

Diferentemente dos participantes 1 e 3 (excertos mostrados acima), o dizer do participante 2 mostra certo deslizamento dos sentidos, que aponta para uma transposição de um ensino centrado em questões gramaticais para um ensino centrado nas questões culturais: “Penso que deveria ser enfatizada a **questão cultural**”. No entanto, a presença da expressão “pensar que”, relacionada ao uso do tempo verbal futuro do pretérito, produz uma atenuação da asserção, como podemos observar no excerto (dos dizeres do participante 2) mostrado acima. Essa atenuação parece apontar para a relação do sujeito com seu próprio dizer, produzindo um efeito de sentido que deixa flagrar uma representação, construída em seu imaginário, de que, nas disciplinas de língua francesa, as questões culturais são “mais trabalhadas” do que nas de língua inglesa, apesar de o tema cultura fazer parte do ideário de conteúdos previstos no ensino de LE e, portanto, também, da LI.

Vimos pelas manifestações discursivas, mostradas no excerto 1, que a relação mantida entre aprendizagem de língua inglesa e aspectos a serem trabalhados no espaço de sala de aula restringem-se às habilidades comunicativas da LE. Assim, ao assumirem a relevância de tais itens, esses alunos se mostram posicionados numa formação discursiva que sustenta uma concepção de aprendizagem conteudista, que não necessariamente relaciona língua/linguagem à prática social. É possível que essas sejam manifestações de uma interdiscursividade que faz

ressoar a presença de seus professores-formadores, com os quais eles já tiveram contato, constituindo-os.

Os termos “técnica, método e abordagem”, nesse recorte, estão ligados a aspectos de uma formação que visa trabalhar o aluno apenas no contexto de sala de aula, desconsiderando também os processos identitários ligados ao ensino da LI, bem como questões de cunho político e ético que, de alguma forma, afetarão a formação desses alunos. Trata-se de uma abordagem pragmática, no sentido de que o que ocupa lugar de destaque na fala dos alunos são os elementos ligados a procedimentos metodológicos.

Apenas quatro alunos (dentre os 36 participantes da pesquisa) parecem ter outra visão sobre o que sejam as dimensões ética e política atreladas às línguas. Mostraremos, no excerto 17 abaixo, trechos dos dizeres de dois desses quatro alunos:

Excerto 17

- Partic. 24 – Ética, política [sic] as questões sociais pertinentes ao idioma a ser ensinado, postura crítica do professor, em relação à língua ensinada.

- Partic. 25 – ...deveria haver discussões sobre a língua estrangeira como instrumento de defesa e luta contra da [sic] dominação na cultura estrangeira.

Os dizeres encontrados no excerto 17, filiam-se a FDs que entendem que língua e política estão, de alguma forma, relacionadas. O Partic. 25, por exemplo, faz referência à concepção de língua como instrumento de luta contra a dominação da cultura estrangeira. Vemos, também, um conflito constituindo o dizer do participante 25, que se mostra no efeito de ausência que o uso do verbo no condicional deixa flagrar, ao enunciar que “deveria haver discussões sobre a LE como instrumento de defesa e luta contra a dominação da cultura estrangeira”. Esse aluno tem outras concepções da LI que não fazem com que ele se constitua em discursos que tratam a LI como hegemônica, língua franca, língua global etc. É percebido nos dizeres desse aluno, conforme o excerto 17 que ressoam sentidos de falta e incompletude

sobre as questões de ética e política ligadas ao ensino da LI, pois as discussões não acontecem (“deveria haver discussões”).

Da mesma forma, vemos, nos dizeres enunciados pelo participante 24, um posicionamento mais questionador acerca da postura que ele espera que o professor formador tenha diante da língua estrangeira que ele ensina. Isto pode ser observado quando o Partic. 24 enuncia “postura crítica do professor...”. É preciso ressaltar, entretanto, que, dadas as condições de produção que propiciaram o enunciado do aluno 24, é possível inferir que sua resposta se inscreve numa FD que acredita na infalibilidade da tão propalada “postura crítica”. No imaginário daqueles que aí se inscrevem, é possível “passar” para o aluno em formação uma tal postura crítica, como se o aluno fosse constituído apenas por aquilo que se encontra no nível do seu consciente e como se isto não dependesse dos processos de identificação de que dependem as inscrições e as constituições subjetivas. Ignora-se aí todos os outros atravessamentos e deslocamentos que fazem parte de sua constituição, e aos quais o sujeito não tem acesso.

Respondendo à pergunta número 1 do questionário, na qual os alunos opinavam a respeito dos temas que eles acreditavam ser importantes a serem trabalhados no curso de Letras durante sua formação como professor de LI, os participantes 22 e 23 apontaram o seguinte:

Excerto 18

- Partic. 22 – As influências da língua estrangeira em nossa cultura (positivas ou negativas) conscientizando o futuro professor a discernir, filtrar a ideologia embutida (livros didáticos, estudo da cultura). A questão ética, política, cultural e econômica em uma nova perspectiva.

- Partic. 23 – Além dos temas habituais como as atividades que procuram trabalhar com gramática, por exemplo, poderiam também ser trabalhado questões sobre as atualidades, as condições políticas dos países da língua estrangeira estudada, questões sociais, éticas,...

Os dizeres dos participantes 22 e 23, ao mesmo tempo em que mencionam “...questão ética, política, cultural e econômica em uma nova perspectiva.”, (Partic. 22) e “...condições políticas dos países da língua estrangeira estudada, questões sociais, éticas,..” (Partic. 23), nos remetem também para questões metodológicas. Percebe-se aqui que há uma outra política de ensino de línguas e de aspectos éticos a ela ligados que é esperada pelos participantes 22 e 23. Quando o participante 23 menciona “além dos temas habituais...”, ele sinaliza que tratar desses temas (sobre ética e política) representa apenas um conteúdo a mais, como se fosse um bônus que pudesse ser acrescentado ao conteúdo de sempre, que ele chama de “temas habituais”. O participante 23 coloca em primeiro plano “...as atividades que procuram trabalhar com gramática”. Observamos também que, na pergunta 1 do questionário (Em sua opinião, quais são os temas que deveriam ser trabalhados no curso de Letras, durante sua formação como professor(a) de língua inglesa?), a pesquisadora vale-se do verbo modal “dever” (modalidade deôntica), o que implica sentidos de impositividade e obrigatoriedade em relação aos temas a serem abordados no curso. No entanto, ao responder a questão, o sujeito-participante 23 vale-se da expressão “poderiam também”. A presença do verbo “poder” atenua o efeito impositivo do verbo “dever” da pergunta, fazendo jogar ali sentidos de possibilidade (poder, no sentido de ser possível e não obrigatório). A presença do advérbio “também” reforça essa atenuação, produzindo o efeito de que o participante 23 joga as questões de cunho ético e político da língua inglesa para o segundo plano. Na verdade, essa hierarquia não seria desejável.

Diferentemente do participante 23, o participante 22 parece fazer relações entre o ensino da LI e as questões éticas ao enunciar que: “ as influências da língua estrangeira em nossa cultura (positivas ou negativas) conscientizando o futuro professor a discernir, filtrar a ideologia embutida”, resumindo a questão ética e política, assim entendida, como uma “ nova perspectiva”.

A partir do excerto acima, é possível perceber também que, no imaginário do participante 22, a formação dos futuros professores deve passar pela “conscientização” e pelo “discernimento”, o que nos remete a uma perspectiva que sinaliza uma concepção de professor visto como um ser cognoscente, capaz de agir com base no que está à flor de seu consciente. Nessa perspectiva, não se leva em conta o fato de que um professor pode, em seu imaginário, aprovar determinadas concepções e abordagens teóricas e filosóficas, mas não se constituir, de fato, nelas. Em geral, a visão dos alunos é exatamente a de que ao professor formador cabe a tarefa de “conscientizar” os alunos em formação sobre as teorias e as bases filosóficas que as amparam, e cabe aos alunos em formação “conscientizarem-se” dessas noções, para, então, como também sugere o participante 22, “colocá-las em prática” (Partic. 22), o que demonstra sua constituição pelas teorias que circulam no Curso de Letras, sobretudo aqueles que abordam a formação do professor de LE.

Como já mostramos no capítulo teórico, de acordo com Bertoldo (2003), esse é um ponto que leva freqüentemente à frustração, uma vez que os alunos esperam que o Curso de Letras os prepare, do ponto de vista teórico, para que possam “colocar em prática” essa teoria; percebem teoria e prática como duas instâncias distintas, estanques. Vejamos como o excerto 19, abaixo, ilustra bem o que acabamos de dizer:

Excerto 19:

- Partic. 31...deveriam ser desenvolvidos de forma mais detalhada os temas pertinentes à formação do professor, como agir, como desenvolver suas aulas de modo que o futuro professor saia da faculdade consciente de que é capaz de realizar seu trabalho com eficiência.

Mais uma vez, pudemos perceber nos dizeres do participante 31, assim como ocorreu com outros participantes, escolhas lingüísticas que nos levaram a inferir que, no imaginário dos alunos, formar um professor de línguas restringe-se a ensiná-lo como proceder em sala de

aula. Assim, para muitos deles (incluindo o Partic. 31), o curso de Letras deve propiciar-lhes instruções procedimentais, a partir de um discurso prescritivo: “...como agir, como desenvolver suas aulas...” (Partic. 31). A nosso ver, é compreensível e, diríamos mesmo legítimo, que os alunos esperem algum tipo de instrução sobre procedimentos de sala de aula; o que não se deve esperar é que um curso de formação de professores se limite a estabelecer e firmar “modelos” e a lidar com os alunos em formação como se os mesmos devessem ser “programados” como se fossem robôs. Essas questões procedimentais e metodológicas fazem eco aos dizeres dos professores formadores 1, 3 e 5, participantes da pesquisa.

As respostas dadas à pergunta 2 do questionário (“Quais desses temas são efetivamente trabalhados?”) mostram que, de uma forma geral, as expectativas dos alunos com relação aos temas esperados não são totalmente satisfeitas. De acordo com seus depoimentos os temas são apenas “parcialmente trabalhados”.

Notemos que os participantes 22, 23 e 31, que mencionaram as questões de cunho ético e político, acham que esses conteúdos não são trabalhados no Curso de Letras, ou são trabalhados apenas superficialmente. Um deles, Partic. 22, respondeu que, “efetivamente”, são trabalhadas “a questão cultural e econômica” (Partic. 22).

Vejamos, agora, o que alguns alunos mencionaram no excerto 20 que se segue:

Excerto 20:

- Partic. 20 – ...discutir temas como a política, questões geográficas como o Tsunami, guerras como no Oriente Médio.
- Partic. 21 – ...deveriam ser abordados numa aula de língua estrangeira alguns temas relacionados a questões sociais (violência, saúde, educação, desemprego), as questões políticas (corrupção), desde que antes de tudo os alunos tenham uma certa “familiarização” com o tema.
- Partic. 22 – ...efetivamente, são trabalhadas a questão cultural e econômica.

Com relação aos temas de preferência dos alunos, ou seja, aqueles que eles esperam que sejam trabalhados nas disciplinas de língua inglesa analisadas, o participante 20 chega a mencionar a palavra “política”, mas não define, exatamente, o que ele entende por isso. Logo após mencionar a palavra “política”, ele menciona também “questões geográficas” e “guerras”, o que nos permite inferir que, na verdade, esse sujeito-aluno não está se referindo à dimensão política das manifestações discursivas feitas a partir da constituição dos sujeitos nas línguas. Assim, para os participantes 20 e 21, discutir política significa discutir temas como “guerra”, “desastres ecológicos”, “corrupção”, etc.

O lexema “corrupção”, presente na resposta do participante 21, aponta para um dizer que percebe essas questões fora da constituição do sujeito, como se isso não fizesse parte de sua constituição. Outro ponto observado refere-se ao fato de que, para os alunos, vivendo o contexto político atual de nosso país, falar sobre política significa falar sobre “corrupção”. A idéia de língua como uma prática social e política, que envolve escolhas e, por isto mesmo, envolve a ética, parece não constituir os seus dizeres. Tampouco parecem, esses alunos, ter idéia sobre o papel da língua na constituição identitária dos sujeitos. Nesses dizeres dos participantes, vemos que, novamente, a recorrência de uma representação sobre o que seja ética e política no ensino de línguas que nos remete ao tratamento de temas ligados à vida social e, portanto, cotidiana dos alunos. Isto indica, também, a constituição identitária dos participantes que vivenciam um curso de Letras, sobretudo em disciplinas que visam praticar fluência oral na LE, por meio de discussão de temas que, a propósito, não costumam incluir tópicos ligados a questões de natureza política e ética atreladas à língua inglesa. Assim, essa perspectiva reduz a possibilidade de o professor trabalhar, também nesse espaço de formação, questões sobre ética e política no ensino de línguas, dado que, sob nossa ótica, isso exigiria pensar o estatuto da LI neste dito mundo globalizado, o que, por sua vez, levaria à problematização do papel do professor que ensina essa língua.

Em outras palavras, dada a sua constituição, esses dizeres, ao acontecerem na produção discursiva dos alunos, vêm sob a forma de fragmentos, ligados, via de regra, ao senso comum, desprovidos de aprofundamento, inclusive teórico, que é esperado do lugar institucional que esses alunos ocupam: a universidade.

Analisemos agora os dizeres do participante 19 no excerto 21, abaixo:

Excerto 21:

- Partic. 19 – Eu gostaria que o curso trabalhasse a gramática já que na minha opinião é o estudo que mais se aproxima da língua. As questões políticas, metodológicas como segundo plano uma vez que muitas vezes tratam de apenas “bom senso”. E bom senso nós aprendemos em casa.

No imaginário do Partic. 19, anunciado no excerto 21 acima, o curso de Letras (por meio das disciplinas ligadas à língua inglesa) deveria trabalhar a gramática, pois, para ele, isto representa “o que mais se aproxima do ensino da língua”. Vemos, nos dizeres desse aluno, mais uma vez, a representação de língua como um fenômeno exterior ao sujeito, que deve ser estudado como se fosse algo abstrato, completamente desvinculado dos sujeitos, que nela se constituem, e das questões de caráter social, ético e político. Essas questões, para ele, são questões de “bom senso”, que, segundo ele acredita, “nós aprendemos em casa”. Essa visão, ao que tudo indica, é compartilhada por muitos teóricos da linguagem que se inscrevem nessa mesma FD, e que percebem língua como um fenômeno natural. Rajagopalan (2003, p. 16) remetendo-se a uma entrevista dada por Noam Chomsky a Mitsou Ronat (publicada inicialmente em francês e depois em inglês, em 1999), problematiza essa questão e a visão sobre a qual repousa a afirmação de Chomsky de que o que ele faz enquanto lingüista não tem qualquer relação com questões de ordem política e ética. Nas palavras de Rajagopalan,

Não é difícil perceber, portanto, que enquanto estiver comprometido com a tese de que a língua é um fenômeno, um produto natural, fica difícil levar adiante qualquer discussão acerca das possíveis questões éticas dela decorrentes – o que, decerto, não acontece nas abordagens teóricas que preferem encarar a língua como um fato social, produto de ações de seres humanos organizados em comunidades etc. É por esse motivo que a corrente gerativista tem demonstrado uma certa ambigüidade em relação à possibilidade ética do teórico da linguagem. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 160)

Salientamos ainda que, com o reforço do verbo “gostaria” (“Eu gostaria que o curso trabalhasse a gramática já que na minha opinião é o estudo que mais se aproxima da língua”), no futuro do pretérito, o aluno explicita, em seu dizer, sua expectativa sobre o curso. Observemos, ainda, nesse recorte, que o depoimento do participante 19 deixa flagrar, no seu dizer, uma postura sobre o ensino da língua inglesa que se relaciona com outros dizeres, ou seja, outros dizeres advindos do discurso formador, ao enunciar que “..na minha opinião é o estudo que mais se aproxima da língua.” Analisando-se os dizeres do participante 19, é possível inferir que essas questões encontram-se no imaginário desse aluno de uma maneira que relaciona o ensino de língua inglesa ao ensino de gramática.

Essa representação nos permite afirmar que língua aqui é compreendida não como uma prática social, mas apenas como um sistema abstrato a ser “ensinado”, como se “saber regras lingüísticas” significasse “saber usar adequadamente” a língua, ou constituir-se nela, principalmente em se tratando de uma língua estrangeira. Outro ponto interessante observado é que, na opinião do Partic. 19, conforme mostra o excerto abaixo, as questões políticas dependem de bom senso e, para ele, “bom senso nós aprendemos em casa”. Esse clichê, “bom senso nós aprendemos em casa”, apresentado pelo aluno com o recurso das aspas, é um sinal da heterogeneidade mostrada no discurso, o qual nos remete a uma representação da cultura e educação brasileira garantindo assim, o sentido do seu dizer. Parece claro neste excerto a interdiscursividade fazendo eco com o enunciado popular de que “educação vem de berço” e

que produz o efeito de sentido de que todas essas coisas são secundárias; o que se deve priorizar mesmo é o ensino da gramática.

Outro ponto que não poderíamos deixar de mencionar sobre esse dizer refere-se à ocorrência de modalização autonímica³ (AUTHIER-REVUZ, 2004) que, em nosso entender, é materializada nos dizeres do participante 19, quando o mesmo justifica (por meio de uma segunda asserção, diferente da primeira) por que o ensino da gramática deveria, em sua opinião, ser priorizado. Ao dizer o que ele espera ser trabalhado no curso, o participante 19 mostra, em seu dizer, que em sua opinião, a gramática seria “o estudo que mais se aproxima da língua”. Entretanto, ao enunciar o aspecto gramatical como sendo o ponto mais relevante, o próprio aluno estranha seu dizer e retorna para ajustá-lo e para tentar dizer que as “questões políticas e metodológicas” ficam em “segundo plano”, na tentativa de garantir o efeito de sentido desejado.

Quando perguntados sobre o que seriam para eles “questões éticas e políticas” no ensino de língua inglesa, e como eles achavam que essas questões deveriam ser trabalhadas (questão 6 do questionário), os registros nos indicam que nenhum dos 25 alunos sabe, exatamente, quais seriam essas questões. Alguns chegaram apenas a sugerir como elas deveriam ser trabalhadas, mas seus dizeres mostram claramente que eles não têm noção sobre quais seriam essas questões. A ausência dessas (questões sobre ética e política) vem confirmar, mais uma vez, nossa hipótese de que elas não são trabalhadas e problematizadas ao longo do curso de formação desses alunos. Como pode ser percebido no excerto 22, abaixo, muitos deles chegaram mesmo a explicitar que não sabiam:

³ Segundo Authier-Revuz (2004) , esse fenômeno de modalização autonímica constituído a partir de comentários do enunciador sobre sua própria enunciação, mantendo uma relação de cumplicidade com seu co-enunciador para ser bem entendido.

Excerto 22:

- Partic. 08 – Não saberia responder, pois estes temas raramente são abordados durante a formação do professor.
- Partic. 15 – Não sei.
- Partic. 11 – Seria interessante, apesar de não ter concepções concretas sobre.

A recorrência das negações observadas no excerto acima, enunciadas pelo participante 8 (“não saberia”), pelo participante 15 (“não sei”) e pelo participante 11 (“não ter concepções concretas sobre”) produzem o efeito de um não saber que denota a representação de que essas questões não afetam o cotidiano de suas vidas acadêmicas no curso de Letras. Assim, o uso efusivo desses advérbios de negação revela-nos um distanciamento ou apagamento das questões sobre ética e política ligadas ao processo de ensino-aprendizagem da LI. Portanto, no imaginário construído por esses alunos, sobre o ensino e aprendizagem de LI, essas questões parecem ser concebidas como algo à parte, como itens que não passam por suas vivências cotidianas.

Dentre os 25 alunos (da disciplina Metodologia de Língua Estrangeira 1), 09 demonstram em seus dizeres não ter uma idéia clara do que sejam “questões éticas e políticas” ligadas à língua inglesa. Muitas vezes essas questões são confundidas com o ensino de “cultura”, “costumes”, “racismo” e, até mesmo, sobre o “ecossistema”. Apesar de não saberem, exatamente, o que sejam essas questões, os alunos acreditam que elas deveriam ser levadas para a sala de aula em forma de palestras e debates. Vejamos no excerto 23 a resposta dada pelos participantes 1 e 2, quando responderam a seguinte pergunta: O que seria, para você, “questões éticas e políticas” atreladas à LI? Como você acha que elas deveriam ser abordadas nas disciplinas durante sua formação?

Excerto 23:

- Partic. 1 – Seria a forma que se utiliza/ensina essa língua, como língua estrangeira. Deve-se ter cuidado ao falar sobre uma língua estrangeira, pois é algo exterior a nós, que não nos pertence inativamente. Deve-se ter conhecimento da cultura.
- Partic. 2 – ...e esses usos e questões políticas deveriam ser abordados, discutido em sala de aula, através de debates, palestras, conferências, e até mesmo em forma de pesquisas sobre as questões éticas e políticas.

Não seria de se esperar que os alunos percebessem o expurgo desses temas, uma vez que eles são constituídos pelos discursos que circulam, no que se refere ao que deve ser esperado nos cursos de Letras em geral. Em outras palavras, o que os alunos esperam do curso de Letras investigado é que ele se firme em questões que circundam o imaginário social, tais como a idéia de que a LI é a língua da globalização e do sucesso e a de que os professores deverão tratar basicamente questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Ao enunciar “Deve-se ter cuidado ao falar sobre uma língua estrangeira, *pois é algo exterior a nós, que não nos pertence inativamente*”, o Partic. 1 revela em seu dizer que entende língua como algo exterior ao sujeito, produzindo um efeito de sentido com o deslize de sentido entre “língua estrangeira” e “algo exterior a nós” como “ algo que não nos pertence”, ou seja como algo estranho. Ao mesmo tempo em que ele parece rejeitar a concepção inatista de língua, parece ignorar o fato de que o sujeito se constitui na e pela linguagem, e que, portanto, a linguagem não é algo que se encontra “fora” do sujeito; é parte constitutiva dele. É via linguagem que esse sujeito vai se inscrever numa dada formação discursiva, marcando sua posição sócio-histórica e ideológica. O mesmo sujeito refere-se em seu dizer à língua estrangeira como algo que se deve ter “cuidado”, pois na sua concepção o estrangeiro é algo estranho, diferente e que por isso mesmo, segundo o mesmo, “deve-se ter conhecimento da cultura”.

A negação presente no enunciado “que não nos pertence inativamente” traz consigo, de forma implícita, a afirmação de que há algo que nos pertence inativamente, que seria a língua materna. Dado que a língua estrangeira não nos pertence inativamente, há subjacente a esse dizer a idéia de que se deve aprender a língua estrangeira com base nos parâmetros do outro, desse estrangeiro.

Já no depoimento do Partic.2, podemos perceber, diferentemente do Partic.1, a partir da análise de seus dizeres “...e esses usos e questões políticas deveriam ser abordados, discutido em sala de aula, através de debates, palestras, conferências, e até mesmo em forma de pesquisas sobre as questões éticas e políticas” que esse mesmo aluno reconhece a importância de se trabalhar tais questões em sala de aula. Notemos que ao enunciar a relevância de tais questões, o Partic. 2 chega a sugerir métodos, tais como “debates, palestras, conferências, e até mesmo em forma de pesquisas”, ao contrário do posicionamento do Partic.1 que revela um certo receio e distanciamento em discutir e lidar com essas questões dentro do processo de formação, justamente por não terem, essas questões, sido tratadas.

Notemos que para os participantes 4 e 5 os temas que deveriam ser trabalhados no curso de Letras, durante sua formação como professores de LI mostram a língua inglesa da seguinte maneira:

Excerto 24:

- Partic. 04 – Penso que ao se ensinar uma língua, principalmente a inglesa, deve-se deixar claro ao aluno que aquela língua não deve substituir a materna e não é superior a ela, portanto, as duas têm seus valores e devem ser consideradas importantes.
- Partic. 05 – ...eu vejo como uma forma de ensinar a língua, e políticas porque o inglês é uma uma [sic] de exclusão social.

A partir do enunciado “Penso que ao ensinar uma língua, principalmente a língua inglesa...”, podemos perceber, pelo uso do advérbio “principalmente”, que o Partic. 04,

possivelmente conhece as implicações de se estudar a LI ou mesmo o seu alcance nesse dito mundo globalizado. Esse aluno mostra indícios de que não se trata de uma língua qualquer. Ele sabe que é uma língua pela via da qual exerce-se poder político e econômico no mundo. Assim no fio do discurso desse aluno a imagem que ele faz da LI funciona argumentativamente como algo ameaçador a língua materna. Em seu dizer “... deve-se deixar claro ao aluno que aquela língua não deve substituir a materna e não é superior a ela, portanto, as duas têm valores e devem ser consideradas importantes.” Nota-se aqui que para o mesmo aluno a representação do inglês, sua valorização, é algo que circula e ao mesmo tempo ameaça sua língua materna.

Nesse excerto (24), temos o enunciado “... eu vejo como uma forma de ensinar a língua e políticas sobre o inglês é uma língua de exclusão social”, a partir do qual podemos perceber que o Partic.05, assim como o Partic.04, percebe a LI como uma língua ameaçadora e ainda percebe o risco da exclusão social. Acreditamos que as representações da LI para esses alunos é a da “língua do mundo globalizado”, discutidas anteriormente, assim como “a língua universal”, “a língua mais falada”. Ainda no mesmo recorte (excerto 24), o Partic.05 revela em seu dizer “eu vejo como uma forma de ensinar a língua”, a relação das questões éticas e políticas atreladas ao ensino da LI no imaginário que atribui a responsabilidade do ensino das mesmas ao professor formador.

Percebemos que o verbo “ensinar”, marcante nos dizeres desse sujeito, revela que essas questões (éticas e políticas) são constituintes de um imaginário de algo que deveria/ poderia melhorar o processo de ensino aprendizagem da LI.

O excerto 25 traz dizeres dos participantes 14 e 15 sobre o que seriam para eles questões éticas e políticas atreladas ao ensino da LI, vejamos:

Excerto 25:

- Partic. 14. As questões éticas englobariam também os costumes, as diferenças que devem ser respeitadas.
- Partic. 24. O que se pode trabalhar neste âmbito são as questões sociais como por exemplo como [sic] como a questão do racismo é tratada no Brasil e nos Estados Unidos, o papel da mulher na sociedade, a exclusão social.

Um outro ponto que gostaríamos de discutir refere-se aos dizeres do participante 14, quando este define o que, para ele, seriam questões éticas e políticas ligadas ao ensino de uma língua estrangeira como: “as questões éticas englobariam também os costumes, as diferenças que devem ser respeitadas”. Esse Partic.14 relaciona a questão da ética com “costume” e “diferenças ” pessoais e que portanto devem ser “respeitadas”.

Nesse excerto, os dois alunos parecem compreender as questões éticas e políticas como questões sociais. Observamos que o Partic. 24 associa as questões éticas e políticas às questões sociais como: “a questão do racismo”, “o papel da mulher na sociedade” e “a exclusão social”. Ou seja, ao enunciar tais questões percebemos que as mesmas aparecem vinculadas à idéia de racismo e de questões sócio-culturais. Localizamos, ainda, nos dizeres do Partic.14, ao enunciar que “as questões éticas englobariam **também**” cria no fio do discurso desse sujeito a idéia de algo a mais que ele não menciona, relacionado ao ensino da LI.

No excerto abaixo, o Partic. 21 enuncia o que seria para ele as questões sobre ética e política atreladas ao ensino da LI. Vejamos a seguir:

Excerto 26:

- Partic. 21. Questões éticas e Políticas seriam associar o ensino ao contexto extra-classe, ou seja, trabalhar a gramática em cima de textos ou aulas em que se contextualizassem essas questões: ex. ensinar o verbo “To Be” com base, com enfoque na política – He’s a politic; He’s a stealer. Provocar uma reflexão.

Pela definição dada por esse aluno, percebemos que ele entende ensino de línguas como a explicitação da gramática e sua ligação com textos a serem trabalhados. Isto situa o aluno em Formações Discursivas em que circulam discursos que partem da idéia de que, se trouxermos as regras gramaticais (e outras explicações sobre a língua alvo) para o plano do consciente, ligando-as a textos, o aluno terá êxito na aprendizagem dessa língua alvo. A partir dessa posição, as questões sobre ética e política ficam restringidas ao ensino da gramática voltada para a leitura de textos; são compreendidas assim. Novamente percebemos a ausência das questões éticas e políticas relacionadas às questões subjetivas no ensino da LI que parecem ressoar sentidos que parecem advir de professores formadores inseridos numa FD, que percebem o ensino de uma língua estrangeira, a partir de uma concepção que enfatiza o processo por meio da conscientização e da reflexão crítica, como bem nos pontua Bertoldo e Tavares (2007, p.6, *draft version*):

Isso pode ser notado na ênfase dada à teoria e à metodologia como solucionadoras de problemas do fazer pedagógico, fazendo acirrar a dicotomia existente entre teoria e prática.

Na pergunta 3 (“Descreva sucintamente como foram abordados temas que você julga importantes para sua formação como professor nos cursos por você realizados?”), quase todos descrevem a abordagem desses temas como “massantes”, “exaustivas” e “redundantes”. Vejamos isso contemplado no excerto abaixo:

Excerto 27:

- Partic. 21. Foram abordados de maneira “massante” (sic) e com muito pouca criatividade. As questões sociais, políticas, etc são muito pouco trabalhadas. As aulas são voltadas “unicamente” ao ensino de gramática.
- Partic. 1. Em sua maioria, os cursos foram “massantes” e redundantes. O curso de inglês não se “ encaixa” nem como aula de língua, propriamente dita, nem como curso de formação de professores.
- Partic.11. A gramática: é abordada de maneira exaustiva e descontextualizada.

Em quase todas as respostas, ou seja, dos Partics. 21, 1 e 11 podemos perceber o uso de lexemas, como os que acabamos de mencionar no excerto 27 acima, através de uma heterogeneidade mostrada e marcada, com o uso de aspas, para garantir e ajustar seus dizeres, fechando a possibilidade de uma outra interpretação. Este momento poderia ser considerado um ponto de deriva. Segundo Authier-Revuz (1990), a heterogeneidade mostrada por meio de termos aspeados, é um recurso por meio do qual o enunciador explicita a presença de outras vozes em seus dizeres. Como exemplo citamos alguns trechos mostrados no excerto 27, acima.

Podemos ainda inferir pelas marcas lingüísticas dos enunciados acima, relatos dos alunos, segundo os quais a concepção do professor regente sobre ensino de línguas leva-o a restringir as aulas de LI às questões gramaticais. Percebemos, pelo uso aspeado do advérbio “unicamente” (Partic. 21; excerto 27, acima), por exemplo, que as aulas restringem-se tão somente ao ensino da gramática.

De forma complementar, o participante 1 acredita que o curso de Letras em questão não se “encaixa” (Partic. 1; excerto 27, acima) nem como “aula de língua, nem como curso de formação de professores”. A análise do depoimento do participante 1 possibilitou-nos perceber um dizer constituído por constantes negativas no fio de seu discurso. Esses enunciados negativos, “não se encaixa” e “nem”, funcionam, automaticamente, como uma afirmação da existência de um certo curso construído a partir do imaginário do aluno. O uso repetitivo de advérbios de negação mostra um apagamento tanto do processo de ensino de língua inglesa quanto do de formação de professores. Assim, a dupla negação no enunciado do participante 1 silencia outra voz, que diz onde o referido curso se encaixa.

Os enunciados dos três participantes (21, 1 e 11) ecoam produzindo uma imagem negativa do curso de Letras analisado. Esta imagem negativa é marcada principalmente pelos itens lexicais “massante”, “exaustiva”, “redundantes” e “descontextualizada”.

Com relação às expectativas e as representações sobre a língua inglesa, quase todos os alunos explicitaram, em seus dizeres, uma valorização bastante acentuada dessa língua, ligando-a sempre à possibilidade de emprego ou de ascensão social. A língua inglesa é colocada, assim, como instrumento tanto de poder, porque “pode garantir sucesso, trabalho e ascensão social”, quanto de exclusão para aqueles que não a “dominam”. Essa idéia foi abordada pelos alunos de forma quase unânime. Quando perguntados sobre a importância do inglês no mundo globalizado de hoje, percebemos a fala do outro através deles, numa manifestação do interdiscurso que aparece como uma heterogeneidade marcada não mostrada presente em seus dizeres, como mostram os dizeres que analisaremos no excerto 28, abaixo:

Excerto 28:

- Partic.11. Porque cada vez mais pessoas falam a língua, o mercado de trabalho exige, etc.
- Partic.04. porque é uma demanda visível e notável... o inglês, como língua mundial, fica estabelecido como um código que deve ser conhecido por todos aqueles que querem se (sic) interagir com o mundo.
- Partic.14. É importante, principalmente, para nos inserir no mercado de trabalho.
- Partic.31. inglês é importante porque é uma forma de inserção no mercado que é tão competitivo.
- Partic.29. porque é considerada a língua ‘oficial’ do mundo, é a língua que domina o mercado e que vai garantir melhores oportunidades de trabalho.

Os itens lexicais “oficial”, “domina” e “garantir”, presentes nos dizeres do Partic.29, são itens que revelam uma atribuição de poder à língua inglesa e nos mostram como, no imaginário dos alunos, a representação de sucesso via língua inglesa os constitui. Vale ressaltar aqui os dados fornecidos em matéria recente veiculada no jornal Folha de S.Paulo, no caderno Classificados – EMPREGOS, de domingo, 04 de junho de 2006, pg 01 (anexo 1). Segundo a matéria, de acordo com os dados de pesquisa recente feita pelo Datafolha, dentre os 12 requisitos mais valorizados no recrutamento de jovens para o primeiro emprego, a habilidade de dominar idiomas ficou em último lugar.

Observamos, assim, a recorrência de estereótipos que circulam em nossa sociedade sobre o que seja a língua inglesa, quais sejam: a língua de sucesso; a língua do mercado etc. Isto mostra como esses estereótipos afetam os dizeres dos professores em formação e dos alunos aqui analisados.

Os dizeres desses participantes 11, 4, 14, 31 e 29 vêm confirmar o que já havíamos analisado anteriormente. Esses alunos percebem a língua inglesa como: a língua mais falada, a língua do mercado, língua como demanda, língua mundial, língua de poder, etc, o que indica sua constituição em dizeres advindos do Curso de letras que freqüentam e das instituições sociais em que esses dizeres também circulam, constituídos que são por discursos que os sustentam.

3.3 Discussão dos dados de nossa pesquisa

A análise do *corpus* de estudo permitiu-nos constatar, tanto nos dizeres dos professores formadores quanto nos dos alunos, que as questões sobre ética e política atreladas ao ensino da LI não têm sido trabalhadas e que elas nem sempre são percebidas, pelos futuros professores, como importantes para sua formação.

Foi interessante observar que o mesmo participante (Partic. 21) que afirma, na pergunta 3, que os tópicos “foram abordados de maneira “massante” (sic) e com muito pouca criatividade”, que “as questões sociais, políticas, etc são muito pouco trabalhadas” e que “as aulas são voltadas unicamente ao ensino de gramática”, também afirma, na resposta à pergunta 1, que “Questões éticas e políticas seriam associar o ensino ao contexto extra-classe, ou seja, trabalhar a gramática em cima de textos ou aulas em que se contextualizassem essas questões: ex. ensinar o verbo ‘To Be’ com base, com enfoque na política – He’s a politic; He’s a stealer. Provocar uma reflexão”. O próprio exemplo dado pelo participante mostra a

que se restringe para ele a concepção de político, que, ligada ao ensino do verbo “to be”, resultaria na habilidade de uso de expressões como “He’s a politic” (sic).

É por razões como essas que acreditamos que as concepções de política e de ética precisam ser trabalhadas e problematizadas no contexto de formação de professores. A nosso ver, o aluno pode, por meio dessas reflexões, deslocar-se com certa criticidade diante de outras e diferentes concepções e diante das relações que podem ser estabelecidas entre essas concepções (incluindo aquelas sobre o papel da LI) e a constituição dos sujeitos falantes. Entretanto, no Curso de Letras sob análise, parece, como mostramos, que nem todos os professores encontram-se engajados nessa perspectiva problematizadora e crítica de que nos fala Pennycook (2006). Muitos ainda se comprometem apenas a ensinar a língua “per si”, não tocando nas questões como aquelas de cunho ético e político. Assim, considerar tais questões sobre a língua inglesa no mundo de hoje é, como já mencionamos anteriormente, um desafio para o professor formador, uma vez que, para a maioria (tanto de professores quanto de alunos), o “saber” a língua parece ser mais importante.

Considerando, portanto, os elementos de materialidade lingüística de alguns dos excertos examinados (excertos 17-28, mostrados acima), podemos chegar a algumas constatações para tentar responder nossas indagações. A partir da análise das representações observadas, podemos inferir que os alunos do curso de Letras investigado recebem uma formação que os leva a se constituírem numa base teórica que privilegia questões de ordem metodológica, com instruções procedimentais, além do ensino de descrição de língua (gramática contextualizada). Subjacente a essas representações está a noção de professor modelo; aqui o modelo seria o professor formador, aquele que vai ditar as normas de conduta e as formas “modelo” de se proceder no contexto da sala de aula. Isto advém do tipo de formação dos professores formadores que, em última análise, são aqueles que ditam o tom do curso, exercendo aí o seu poder.

Podemos perceber pelos dizeres dos alunos a presença de outros discursos (interdiscurso) que certamente fazem parte de sua formação. Pode-se perceber o eco das vozes de professores formadores nos dizeres dos futuros professores em formação. Isto pode ser explicado por aquilo que Pêcheux (1997) chamou de “discurso transversal”, que são os vários discursos que atravessam o discurso em si. É a partir dessa complexa rede discursiva, e também na relação com o outro que, segundo Pêcheux, os sujeitos constroem suas subjetividades (e, conseqüentemente, suas identidades). Dentro da perspectiva da psicanálise, o sujeito depende, para constituir sua subjetividade, de sua relação com o significante ou com a cadeia de significantes que estão sempre ligadas ao Outro. Nas palavras de Lacan, "o Outro é o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem que aparecer" (LACAN, 1988, p.194).

Com relação às expectativas e às representações sobre a língua inglesa, quase todos os alunos explicitaram, em seus dizeres, uma valorização bastante acentuada dessa língua, ligando-a sempre à possibilidade de emprego ou de ascensão social. A língua inglesa é colocada, assim, como instrumento tanto de poder, porque “pode garantir sucesso, trabalho e ascensão social”, quanto de exclusão para aqueles que não a “dominam”. Essa idéia foi abordada pelos alunos de forma quase unânime. Quando perguntados sobre a importância do inglês no mundo globalizado de hoje, percebemos a fala do outro através deles, numa manifestação do interdiscurso que aparece como uma heterogeneidade marcada não mostrada presente em seus dizeres, como mostraram os excertos discutidos neste capítulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos investigar, a partir dos dizeres de professores formadores e professores em formação, como se dá a construção de sentido a partir de representações e identificações sobre a língua inglesa. Nossos objetivos específicos foram: 1) investigar quais são as representações sobre as dimensões ética e política da língua inglesa que norteiam as práticas de professores (formadores e em formação) de língua inglesa do curso de Letras pesquisado e 2) analisar em que sentido essas representações afetam a constituição identitária do professor e a sua prática.

Nossa pesquisa foi norteada pela hipótese de que a forma como os professores formadores e os alunos em formação dos cursos de Letras concebem as dimensões ética e política da língua inglesa tem contribuído para a adoção de posturas ingênuas e pouco comprometidas sobre as reflexões acerca do papel da língua inglesa no mundo hoje, uma vez que esse espaço de formação dos sujeitos-professores propicia o desenvolvimento e a consolidação de representações que, por sua vez, exercem influência direta na constituição identitária dos sujeitos.

Assim, com base nos objetivos e na hipótese acima descritos, elaboramos as seguintes perguntas de investigação:

1. Quais são as expectativas e as representações sobre a língua inglesa (e sobre os temas ligados a ela) que os alunos participantes da pesquisa trazem para seu contexto de formação?
2. Quais são os temas que são efetivamente trabalhados durante a formação dos alunos no Curso de Letras?
3. Quais são os sentidos sobre ética e política, atrelados ao ensino de língua inglesa, que podem ser percebidos nos dizeres de professores formadores e de professores

em formação de língua inglesa do curso de Letras pesquisado? Como esses temas são trabalhados no curso de Letras?

4. De que modo, esses sentidos podem estar relacionados (ou podem afetar) com a constituição identitária do sujeito professor em formação?

O estudo esteve amparado no referencial teórico da Análise do Discurso (de linha francesa – AD), para melhor discutirmos, dentre outros conceitos, a noção de sujeito, ponto crucial em nossa pesquisa.

Nossas reflexões teóricas feitas dentro do campo da AD levaram-nos a outros aspectos e conceitos que deram sustentação à nossa análise, como por exemplo, a noção de formação discursiva que, a nosso ver, seria ponto central para pontuarmos as concepções de sujeito e de discurso. A relevância do conceito de formação discursiva é que ele nos leva à noção de posição-sujeito, que nos permite definir a posição e função enunciativa desse sujeito. Assim, a partir da posição-sujeito podemos traçar sua posição sócio-histórica e ideológica. Além disso, com base nos estudos authusserianos, buscamos em Pêcheux respaldos que nos mostram a relação indissociável entre sujeito, ideologia, formação discursiva e sentido. Portanto, a partir dos diferentes lugares e de diferentes formações discursivas nas quais se inscrevem e se posicionam os sujeitos envolvidos nessa relação, é que podemos analisar os sentidos produzidos. Dessa forma, uma vez que o sujeito se constitui no e pelo discurso, é imprescindível entender o papel dos discursos especializados, neste trabalho, aqueles ligados à formação de futuros professores de LI.

Outro conceito central em nossas discussões foi o de heterogeneidade discursiva, discutida por Authier-Revuz (1982), com base nas noções bakhtinianas de dialogismo e de polifonia, uma vez que está diretamente ligado à questão da identidade do sujeito enunciador, visto na perspectiva da A D como um sujeito múltiplo, descentrado, apoiado por uma

abordagem dialógica de linguagem. Igualmente importantes em nossas análises foram a visão de sujeito desenvolvida pelos estudos freudianos (Psicanálise) e a noção de interdiscurso, desenvolvida por Pêcheux (1975).

Buscamos também nos pautar pelos pressupostos mais recentes da área da Linguística Aplicada, que têm problematizado a forma como os cursos de formação de professores de línguas têm sido estruturados. Esses estudos também discutem as questões sobre subjetividade e representação, bem como aquelas ligadas aos planos do desejo e do imaginário dos sujeitos envolvidos, tanto no processo do ensinar quanto no do apreender uma língua estrangeira, neste caso, a língua inglesa. Alguns conceitos também foram centrais em nossas discussões, tais como o conceito de identidade (tal como percebido por autores que se enquadram no paradigma pós-estruturalista, não essencialista) e de identificação (dentro de uma visão psicanalítica).

A partir da análise dos dados, pudemos tecer algumas considerações que, embora não se pretendam conclusivas, podem ajudar na problematização do contexto de formação dos professores de língua inglesa. Em primeiro lugar, observamos que as ementas e os conteúdos previstos nos planos de curso das disciplinas investigadas (aquelas mais diretamente relacionadas à formação pedagógica dos alunos) apresentam propostas que priorizam abordagens de caráter mais tecnicista e conteudista.

No que se refere à análise que fizemos dos dizeres dos professores formadores e dos alunos em formação, podemos dizer que os dados nos forneceram subsídios para que pudéssemos compreender melhor as condições de produção do contexto de formação dos futuros professores de LI. Os posicionamentos flagrados nos dizeres (posição-sujeito) dos sujeitos participantes de nossa pesquisa apontam para as representações (presentes no imaginário dos sujeitos) da língua inglesa como: língua internacional, língua da internet, língua do mercado, língua do planeta, língua do sucesso, etc.

Com relação aos professores formadores, pudemos perceber uma tendência (três, entre os cinco entrevistados) e uma ênfase dada às questões mais diretamente ligadas a abordagens, métodos e técnicas de ensino, bem como aos procedimentos de sala de aula. Um deles demonstra também grande preocupação com os aspectos formais e estruturais da língua inglesa, propriamente dita. Seus depoimentos centraram-se na importância dessas questões, desconsiderando os aspectos políticos e éticos da LI, talvez porque não conseguem enxergar língua como uma prática política.

Por outro lado, dois dos professores entrevistados demonstraram que, além do trabalho com conteúdos referentes ao planejamento das aulas, à dinâmica de sala de aula e às questões sobre a língua inglesa, cuja importância eles reconhecem, as disciplinas de formação dos alunos deveriam, em suas opiniões, contemplar também aspectos da formação dos alunos que desencadeassem possíveis posicionamentos críticos e problematizadores nos futuros profissionais da área. Assim, para esses dois professores, as questões ligadas aos aspectos políticos e éticos atrelados à língua inglesa não poderiam ficar de fora do processo de formação desses profissionais. É preciso que se diga, porém, que, de um modo geral, não percebemos esse direcionamento no curso de Letras investigado, como um todo.

O mesmo quadro configurou-se, no que concerne ao papel da língua inglesa no mundo hoje; apenas dois dos cinco professores demonstraram um posicionamento mais crítico a respeito do assunto. Para esses dois professores, é preciso propiciar aos alunos em formação condições para que eles não terminem o curso com uma postura subserviente e pouco crítica em relação à língua inglesa. Muitos, por falta de uma formação crítica, concluem o curso com uma posição que super-valoriza a língua inglesa e tudo o que vem atrelado a ela. Pior ainda, saem do curso esperando um retorno, criado em seu imaginário, de que essa língua lhes garantirá uma série de benefícios sócio-profissionais, tais como *status* social, inserção no mercado de trabalho, etc.

Em nosso entender, as concepções sobre política e sobre ética precisam ser trabalhadas e problematizadas no espaço de formação de professores de línguas em geral, e de inglês em particular, uma vez que entendemos língua como uma prática política, ligada, dentre outras coisas, à constituição identitária dos sujeitos. A nosso ver, o aluno pode, através de reflexões sobre esses temas, deslocar-se com certa criticidade diante das concepções que envolvem as práticas lingüísticas e diante das relações que podem ser estabelecidas a partir delas. Entretanto, é preciso reforçar que a discussão sobre tais questões no Curso de Letras não garantirá que o aluno se constitua nessa vertente teórico-filosófica, ou que se identifique, de fato, com essas concepções. É possível que mesmo que todas essas questões sejam abordadas durante sua formação, o aluno termine adotando outros posicionamentos e concepções, mesmo que elas já tenham sido problematizadas. Isto porque ele vai, no final, adotar aquilo em que ele, de fato, se constitui, aquilo com o qual ele se identifica.

Parece-nos que o Curso de Letras analisado tende a se comprometer mais com o ensino da língua “per si”, não tocando no ensino de questões como as de ética e política. Isto foi percebido não apenas nos dizeres de alguns professores, mas também nos dizeres da maioria dos alunos. Assim, considerar tais questões sobre a língua inglesa no mundo de hoje é, como já mencionamos anteriormente, um desafio para o professor formador, uma vez que o “saber” a língua parece ser mais importante, tanto para os professores quanto para os alunos.

A partir da análise das representações observadas entre os alunos, podemos inferir que há uma expectativa, entre eles, por questões de ordem metodológica, com instruções procedimentais, além do ensino de descrição de língua (gramática contextualizada). Interpretamos isto como o eco ou efeito do não tratamento das questões de natureza ética e política e da ausência de uma abordagem crítica e problematizadora no decorrer de sua formação.

Vimos também que, subjacente a essas representações, está a noção de professor modelo; aqui o modelo seria o professor formador, aquele que vai ditar as normas de conduta e as formas “modelo” de se proceder no contexto da sala de aula. Isto advém do tipo de formação dos professores formadores que, em última análise, são aqueles que ditam o tom do curso, exercendo aí poder. Acreditamos que, assim como as representações que o aprendiz tem da língua afetam seu processo de aprendizagem, também as representações dos professores formadores afetam a forma como eles escolhem abordar o ensino da língua e a própria formação do futuro professor dessa língua.

Voltando à questão das expectativas e das representações sobre a língua inglesa, quase todos os alunos explicitaram, em seus dizeres, uma valorização bastante acentuada dessa língua, ligando-a sempre à possibilidade de emprego ou de ascensão social. A língua inglesa é colocada, assim, como instrumento tanto de poder, porque “pode garantir sucesso, trabalho e ascensão social”, quanto de exclusão para aqueles que não a “dominam”. Essa idéia foi abordada pelos alunos de forma quase unânime.

A pesquisa aqui relatada foi conduzida num espaço limitado, devido, principalmente, às questões de restrição de tempo. Por esta razão, não nos foi possível ampliar o universo investigado. Assim, acreditamos que seria oportuno dar continuidade à investigação no contexto de outras disciplinas, como as de língua inglesa mesmo, de tal forma que se pudesse observar como os deslocamentos (concernentes às questões sobre ética e política ligadas às práticas lingüísticas) dos professores formadores ocorrem no contexto da sala de aula.

A nosso ver, para que o curso de Letras pudesse se constituir num espaço problematizador e crítico, seria preciso, em primeiro lugar, que ele se tornasse mais flexível e que suas disciplinas não fossem fechadas para novas reflexões. Além disso, seria preciso que as concepções ali envolvidas, tais como a de língua, por exemplo, fossem revistas.

Se não temos, por um lado, a garantia de que o tratamento dessas questões podem deslocar os processos de identificação dos alunos e professores com outro tipo de ensino e aprendizagem de línguas e de formação de professores, temos, por outro lado, a possibilidade de que esses deslocamentos, não de forma universal, possam se dar pela via da problematização das referidas questões, o que implica em (re)pensar a formação de professores de LE.

Por fim, podemos dizer que o objetivo do estudo foi o de tentar problematizar a formação de professores de LE no âmbito dos Cursos de Letras possibilitando um repensar sobre concepções que estão em jogo no espaço de formação dos futuros professores. Finalmente, acreditamos que permitir que o aluno-professor produza, durante sua formação, um posicionamento crítico sobre a língua inglesa e sobre seu estatuto na contemporaneidade, pode levá-lo a viabilizar uma prática docente que não seja pautada pela supervalorização da cultura estrangeira em detrimento de sua cultura e língua, dentre outros aspectos. Isto poderá também desfazer certas representações equivocadas sobre a língua como, por exemplo, a representação de que saber tal língua significa garantia de sucesso profissional. A língua estrangeira pode passar, assim, a significar, não o apagamento da língua materna e da cultura de língua materna, mas a possibilidade de contato com outras diferentes línguas e diferentes culturas, como possibilidade de estabelecimento de contatos e de expansão de conhecimentos para o novo, o diferente. Em última instância, a discussão proposta aqui pode suscitar reflexões que desestabilizem as certezas sobre a formação de professores de LE nos Cursos de Letras que, via de regra, estão estabilizadas e, porque não dizer, ancoradas em posições monolíticas que não provocam deslocamentos relevantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. **DRLAV 26**, Paris, Centre de Recherche de l'Université de Paris VIII, p. 91-151, 1982.

_____. **Palavras Incertas: as não Coincidências do Dizer**. Campinas: UNICAMP, 1998.

_____. "Heterogeneidades Enunciativas". **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, 19. Campinas, IEL, 1990.

_____. **Entre a Transparência e a Opacidade – Um estudo Enunciativo do Sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BHABHA, H. **O Local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana L. de L. Reis e Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BERTOLDO, E. S. (a) "O Discurso de Divulgação Científica da Lingüística Aplicada". In: Maria José Rodrigues Faria Coracini; Ernesto S Bertoldo. (Orgs.). **O Desejo da Teoria & A Contigência da Prática - Discursos sobre/na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas: Mercado das Letras, v. p. 305-328, 2003a.

_____. (b) "Lingüística Aplicada e Formação de Professores de Língua Estrangeira". In: Alice Cunha de Freitas e Maria de Fátima F. G. de Castro (Orgs.) **Língua e Literatura: Ensino e Pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2003b

BERTOLDO, E. S.; TAVARES, C. N. V. "A construção de subjetividades nos processos de formação de professores de línguas", draft version.

CAMERON, D., FRAZER, E., HARVEY, P., RAMPTON, M.B.H. & RICHARDSON, K. **Researching Language Issues of Power and Method..** Routledge, 1992.

CANAGARHAJ, A. S. **Reclaiming the Local in Language Policy and Practice**. Applied Linguistics Series, Oxford Journals, Mahawah, New Jersey, EUA: Oxford University Press, 2005.

CELANI, A. A. “Questões de ética na pesquisa em Lingüística Aplicada”. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, jan./jun., 2004 (versão eletrônica disponível na Internet com data de 2005).

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CORACINI, M. J. R. F. “A Abordagem Reflexiva na Formação do Professor de Língua (materna e estrangeira)”. In: Maria José Rodrigues Faria Coracini; Ernesto S Bertoldo. (Orgs.). **O Desejo da Teoria & A Contigência da Prática - Discursos sobre/na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas: Mercado das Letras, v. p. 305-328, 2003a.

_____. “O Discurso da Lingüística Aplicada e a Questão da identidade: entre a modernidade e a pós-modernidade”. In: Maria José Rodrigues Faria Coracini; Ernesto S Bertoldo. (Orgs.). **O Desejo da Teoria & A Contigência da Prática - Discursos sobre/na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas: Mercado das Letras, v. p. 97-116, 2003b.

_____. “A Teoria e a Prática: a questão da diferença nos discursos da Lingüística Aplicada e da sala de aula”. **DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 33-58, 1998.

COURTINE, Jean-Jacques. **Langages 62- Le discours communiste adressé aux chrétiens**. Paris: Larousse, 1981.

DAVIES, A. **The Native Speaker: Myth and Reality**. Clevedon, England: Multilingual Matters, 2002 .

FERNANDES, C. A. **Análise do Discurso: Reflexões Introdutórias**. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 5.0**. Coordenação e edição de Margarida dos Anjos e Marina Baird Ferreira. 3ª Edição. São Paulo: Editora Positivo, 2004.

FILBIDA, M. C. **O Discurso que Sustenta a Prática Pedagógica em um Curso de Formação de Professores de Língua Estrangeira (Inglês)**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Lingüística da UFU. Uberlândia, UFU, 2005.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro, RJ: Forense-Universitária, 1995.

A Ordem do Discurso. São Paulo: Loyola, 1996.

FREITAS, A. C. de “O Ensino de Língua Inglesa no Brasil: Mitos e Crenças”. In: Alice Cunha de Freitas; Maria de Fátima F. Guilherme de Castro. (Orgs.). **Língua e Literatura: Ensino e Pesquisa.** 1 ed. São Paulo, SP.: Editora Contexto, 2003.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. “Elementos para Uma Análise Crítica dos Modos de Fundação do Pensamento e da Prática Educativa”. **Contexto e Educação.** Ijuí-RS, ano 12, nº. 48, p. 37-49, out./dez., 1997.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

KACHRU, B. B. “Standards, codification and sociolinguistic realism in the English language in the outer circle”. In: Quirk, R. and Widdowson, H. G. (eds.). **English in the World.** Cambridge, UK: CUP. 11-32, 1985.

LACAN, J. O Seminário, Livro VII, A Ética da Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

LEITE, N. V. A. “**Psicanálise e Análise do Discurso**” : O Acontecimento na Estrutura, Rio de Janeiro, Editora Campo Matêmico, 1994.

LIMA, B. “O segredo da primeira Vaga”. **Caderno Classificados, Folha de S. Paulo** (domingo, 4 de junho de 2006), p. 1, 2006.

MEY, J. L. “Etnia, Identidade e Língua”. In: SIGNORINI, I. (Org.), **Língua(gem) e Identidade.** Campinas: Editora Mercado de Letras, 1998.

PAIVA, V. L. M. de O. e . Avaliação dos Cursos de Letras e Formação de Professor. Revista do GELNE, João Pessoa, v. 5, n. 1 e 2, p. 193-200, 2005.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio.** Tradução: Eni P. Orlandi. 3ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997 (1ª Edição Francesa, 1975).

“Análise automática do discurso (AAD-1969)”. Em F. Gadet; T. Hak (Org.s). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. (E. P. Orlandi, Trad.). (pp. 61-161). Campinas: Editora da Unicamp, 1990 (Original publicado em 1969).

PENNYCOOK, A. **The Cultural Politics of English as an International Language**. New York: Longman, 1994.

_____. “Uma Lingüística Aplicada Transgressiva”. In: Moita Lopes, L. P. da (Org.) **Por Uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Critical applied linguistics: A critical introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

PETERS, M. **Pós-Estruturalismo e a Filosofia da Diferença – Uma Introdução**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

RAJAGOPALAN, K. “Of EFL Teachers, Conscience, and Cowardice”. **ELT Journal**, Vol. 53/3, July, 1999, pp. 201-205.

_____. “A Construção de Identidades e a política de Representação”. In: FERREIRA, L. M. A. E Orrico, E. G. D. (Orgs.) **Linguagem, Identidade e Memória Social: Novas Fronteiras, Novas Articulações**. Rio de Janeiro: DP&A, Editora, 2002a, pp. 77-88.

_____. “National languages as flags of allegiance, or the linguistics that failed us: a close look at the emergent linguistic chauvinism in Brazil”. *Journal of Language and Politics*, Amsterdam, The Netherlands, v. 1, n. 1, p. 115-147, 2002b.

_____. **Por Uma Lingüística Crítica: Linguagem, Identidade e a Questão Ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. The Language Issue in Brazil: When Local Knowledge Clashes With Expert Knowledge. In: A. Suresh Canagarajah. (Org.). **Reclaiming the Local in Language Policy and Practice**. Applied Linguistics Series, Oxford Journals, Mahawah, New Jersey, EUA: Oxford University Press, 2005.

_____. “Non-Native Speaker Teachers of English and their Anxieties: Ingredients for an Experiemt in Action Research”. In: Llurda, Enric. (Org.). **Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges, and Contributions to the Profession**. Boston, MA, pp. 283-303, 2005.

“The concept of ‘World English’ and its implications for ELT”. **ELT Journal**, Vol. 58, Nº 2, pp 111-117. Oxford, Oxford University Press, 2004.

RAJAGOPALAN, K.; RAJAGOPALAN, M. C. S. . The English Language in Brazil: a Boon or a Bane?. In: Braine, George. (Org.). **Teaching English to the World**. New Jersey, EUA, pp. 1-10, 2005.

RAJAGOPALAN, K. e FREITAS, A. C. de. “English in Brazil: Between Passive Acquiescence and Insurget Chauvinism”. **The Linguistics Association of Korea Journal**. Vol. 10, No. 2, pp 85-109, 2002.

SANTUÁRIO, L. C. Filosofia e Psicanálise: “A linguagem em Lacan”, Apel e Gadamer. *Veritas*, Porto Alegre, v.50, nº1, p.187 – 200, 2005.

SERRANI-INFANTE, S. M. A. “Identidade e Segundas Línguas : as Identificações no Discurso”. In: I. Signorini (Org.) **Lingua(gem) e Identidade** – Elementos para uma Discussão no Campo Aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, 2001.

SILVA, T.T. da “A Produção Social da Identidade e da Diferença”. In: SILVA, T.T. da (org.) **Identidade e Diferença – A Perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, O. **Fantasia de Brasil**: as Identificações na Busca da Identidade Nacional. São Paulo: Editora Escuta, 1994.

VERAS, V. “Por Uma Ética de Criação”. **Estudos Lingüísticos. N. XXVI** (Anais do XLIV Seminário do GEL – Grupos de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, São Paulo, 1997.

TAVARES, C. N. V. **Caminhos e (des)caminhos na aprendizagem de língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado – Universidade federal de Uberlândia – Programa de Pós-Graduação em Lingüística. Uberlândia, 2002.

WOODWARD, K. “Identidade e Diferença: Uma Introdução Teórica e Conceitual”. In: SILVA, T. T. da (Org.) **Identidade e Diferença**: a Perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

ZIZEK, S. **O Mapa da Ideologia**. Tradução de Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 1994.

ANEXOS

ANEXO A –TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Lembramos que todos os nomes e informações que poderiam identificar os sujeitos foram alterados ou omitidos. Procuramos acompanhar com a pontuação o ritmo da oralidade. Talvez, por esse motivo a pontuação, algumas vezes, não siga as regras da norma gramatical.

Legenda:

P= Professor

E= Entrevistador

/.../=Pausa mais longa na fala

... = Pausa curta ou fragmentos incompletos

(INCROMP) = Incompreensível

PROFESSOR - 1 –

- 1) Pra mim tem dois temas fundamentais: o número 1 é a língua ... é o objeto que to ensinando, se você não conhecê-la, se você não dominá-la não tem razão de você fazer o que faz, né? Então , sobre esse primeiro não tenha dúvida a língua inglesa manda mesmo, né? E a outra parte que é muito importante é exatamente a questão da educação ou seja... como que os humanos aprendem? Por que que eles aprendem dessa maneira e não de outra, né? Então eu tenho que conhecer sobre a aprendizagem. Conhecendo a aprendizagem eu vou entender como ensinar. Então a minha teoria de ensino deriva da minha concepção de aprendizagem. A terceira é considerada variáveis sociais, são muito importante porque às vezes ... é acaba sendo mais pesada do que essas duas outras, no caso que é a própria língua que é a aprendizagem. Em país periférico como o nosso, língua fica, fica ... secundário, aprendizagem fica secundária e nós começamos a falar muito é da fome, é de ter comida, não ter comida é de ... tá é, socialmente incluída ou não incluída. Então, como país periférico o terceiro item é importante. Se você morasse num país pronto como é um país europeu ou um país é ...é... na América do Norte, o terceiro elemento resolvido num seria tão

importante mas, no Brasil é. Agora eu pessoalmente acho que a coisa mais importante no ensino da língua inglesa é a língua mesmo, né? Eu sou conteudista.

- 2) Ah! O inglês nesse caso aí, essa segunda pergunta, ela tem a haver com motivação, ou seja, se /.../ vamos supor que hoje um milhão e meio, um bilhão e meio de pessoas estejam falando inglês, né? Com a China entrando no processo é por aí mesmo, né? De 5.3 bilhões de pessoas que tem no mundo é ... não tem como não levar a língua inglesa a sério, como língua global, especialmente porque é mais rica ,né? Tem 600.000 mil palavras e o português tem 200.000, o alemão que é uma língua forte tem 300.000,né? Então é uma língua que é pela força econômica que ta sendo falada por muita gente é... é... uma língua que também , que do ponto de vista morfológico, estrutural né, sintático /.../ eu começo a dizer que as línguas tendem a caminhar prá onde o inglês já chegou, ou seja, o inglês é uma língua que não combina adjetivo com substantivo, que não faz plural dos adjetivos. Então, do ponto de vista estrutural muito econômica é... só tem uma grande dificuldade que ela escreve uma coisa e fala outra, né? E a gente começa pelo escrito, embora esteja aprendendo o falado, então é um drama danado quase um trama, trauma pra quem aprende, né? Mas o fato então é que não tem como você é /.../ não mostrar essa coisa do inglês pra aumentar a motivação porque hoje uma pessoa que é que tá se educando se ela não souber informática, não souber inglês e talvez um pouco de economia ela num ...num entrosa no mundo moderno, né? Então o inglês conquistou essa posição das coisas é que ela é considerada mais rica e mais fácil do ponto de vista estrutural e morfológico, uma das mais importantes de ser aprendida, né? E então quer dizer num tem como não falar dela como global, né? Num aumenta a motivação no caso, né?

- 3) De certo modo é essas... essa terceira está relacionada com aquela, com a segunda, né? O papel dela é esse, os Estados Unidos tem um PIB, um Produto Interno Bruto, de 11.7 trilhões de dólares, né? Você pega o Brasil tem 700 milhões, o Japão tem 4.5, a Alemanha tem 2.9, né? Então, quer dizer, se você pega a economia da Europa inteirinha num dá a economia dos Estados Unidos. Então, na verdade o papel da língua inglesa é...é ela como motora, é ela representa o poder, a economia mais forte do mundo, como a economia mais forte, comércio mais forte do mundo é /.../ e além de comércio mais forte do mundo, a ciência de ponta é produzida lá /.../ porque tem

dinheiro, né? Então a ... acaba que você de novo, você põe a língua como importante porque ela virou uma língua da ciência, uma língua da economia, uma língua da política, uma língua do turismo e...e a língua dos negócios na verdade, né? Também é por ela ter uma estrutura fácil, ter... por ter 600 mil palavras, ela acaba é realizando a função, né? Que é de ser língua do mundo e tem um preço também a pagar por isso, né? De repente a língua não é mais dos ingleses, nem dos americanos, né? É de todo o mundo, né?

- 4) Bom, o curso de Letras... os alunos que eu pego são todos de Letras, todos de língua estrangeira, então língua inglesa. No mínimo ela tem metade da importância do curso que os alunos estão escolhendo, né? Quer dizer, ele sai daqui com o português e inglês, né? Então quer dizer, ela tem essa...essa força dentro do curso. Se eu tivesse dando aula no curso por exemplo de economia seria outra visão, né? Mas uma visão também de importância porque pra eles é importante, né? Pro pessoal da economia mas, pra Letras não, é objeto do conhecimento, né? Então num tem nem o que falar muito sobre isso, embora alguém num acredita eu já tive aluno aqui que falou por que que você num dá aula de inglês e português? É porque eu não sou da língua portuguesa. E tem que ser capaz, né? É e aí o pessoal pergunta mas por que que o francês /.../ os alunos tudo aprende francês, fala , e inglês num fala? Porque nós dominamos o português. Pega alguém aqui pra ir para os Estados Unidos, fica lá 2 anos e mora com os portugueses, ele volta falando português, agora põe ele lá num lugar onde só fala inglês um ano, num precisa nem ser 2 anos, ele volta falando. Então um dos defeitos nosso é falarmos português nas aulas de inglês, né? É verdade ou não é? Você fica 4 anos escutando inglês aqui, pode num ficar perfeito mas, vai aprender muito, né? É nós estamos dando aula de português em nome da crítica, porque eu sou crítico, eu sou critico. Então vai dá aula na sociologia, vai dá aula na história, vai dá aula na filosofia, larga de língua, né? Isso é uma coisa que eu acho que é um equívoco muito grande da nossa parte, né?
- 5) Então você percebeu que eu não conheço os detalhes todos ,né? O que eu estou dizendo é o seguinte, que é (INCOMP) o mundo criticismo que nós temos hoje, eu mexo com isso desde a década de 90. É a minha tese de doutorado, foi em 85, era sobre a criticidade, né? E eu estava muito ligado a escola de (INCOMP) é a escola

crítica ,né? Naquela época(INCOMP) , né? (INCOMP) essa turma toda , né? (INCOMP) então naquela época eu mexia com a teoria crítica e a teoria crítica é importante mas, de repente nós trocamos as bolas, ou seja , é mais importante ser crítico e não saber inglês do que saber inglês e num ser crítico, na verdade você precisa dos dois mas, entre os dois eu prefiro saber língua, porque eu tenho visto aluno aí, por aí dá aula ... fala é /.../ I I was I were , como é que é? Ah! I AM, you is, he is, pelo amor de Deus, formado; foi dá aula lá no Museu, não sabe a língua, é uma vergonha social, embora faça crítica ao Lula. Então na verdade é um é um /.../ como é que eu diria é um distúrbio da educação, você perder seu objeto. A crítica é uma agregação de valor ao conhecimento principal, que é a língua, né? Uma agregação de valor, agora o que eu estou vendo é você fica só com a agregação mas não tem o objeto. Agora se fosse igual a alguns que entra aqui, fosse muito bom no inglês,tava certo, é isso mesmo, só que os alunos nossos só sabe dá bom dia e boa tarde, né?

E: O senhor acredita que eles entram com alguma expectativa?

P: Os alunos? Eles entram, senão não viria, né? Pode entrar com expectativas falsas, né? Porque às vezes, a escolha foi feita por outras razões, por exemplo, num dei conta de passar nisso, naquilo outro, naquilo outro, entra prá Letras, né ou eu faço Direito e faço Letras também que vai me ajudar, são expectativas difíceis de sustentar, né? Agora o que eu quero dizer na verdade é o seguinte, prá mim que mexe com crítica há 20 anos, porque a minha tese de doutorado é sobre isso. Eu reduzi o papel do professor à crítica, estou esquecendo que eu to trocando a teoria da agregação de valor pelo objeto central que é a própria língua, na verdade, se desmancha os conceitos quando você faz isso. Então, tanto faz eu tá falando de história, de geografia, de sociologia é tudo a mesma coisa. Aqui na Pedagogia eu já vi três disciplinas usar o mesmo livro e fala dele ao mesmo tempo, o tempo todo, ou seja, se desmancho os conteúdos, tudo é igual, né? Aqui oh! Fraqueza de cabeça, né? Fraqueza mesmo, né? Então eu acho que tem realmente que formar a cidadania é a moda atualmente mas, desde que você coisa do contrário, no mínimo, combina as duas. Se for prá eu preferir entre uma e outra, eu fico só com o objeto. Se eu for um bom professor de língua, língua mesmo, é muito melhor eu ser um professor de crítica mas, num seria língua e fico dando aula de língua, falando bobagem. E eu acho que ta claro, né?

Sobre Metodologia,técnicas, esse é outro perigo. A técnica não é o fim, a técnica é só o meio, né? De repente, o computador pode fazer milagres . Por exemplo, na /.../ na aula da leitura eu estava explicando pro pessoal agora o ...o livro, o texto a textualidade num muda com o computador, você facilita, é uma mediação, meio não é fim é o meio espetacular, ele pode muita coisa mas, ele não faz milagre, né? Eu sempre falo isso , né? Não faz milagre. Então pelo o fato de eu ter um computador aqui eu não sei inglês, mas, eu com o computador na mão , fala você ta perdido do mesmo jeito e vítima é o aluno, né, não é verdade? Então os meios eles modernizam, eles facilitam, mas continuam sendo apenas mediações, né? Atividade de planejamento eu acho que é /.../ nós perdemos no passado e agora nós estamos voltando a planejar de novo, né? Prá planejar você precisa de tempo, você num pode dá 40 aulas, tem que dá no máximo 20; que não é o nosso caso, normalmente o professor dá 40 aulas no mês, num pode preparar nada, num pode nem ter livro, num ganha nem dinheiro. Então, o país periférico é o tempo todo nesse drama, né?Você pergunta quantos prêmios nóbeis nós temos. Nenhum. Nunca ganhamos um prêmio Nobel. O único que nós ganharíamos a gente perdeu, porque o indivíduo foi prá Inglaterra prá estudar, chegou lá ele entra num grupo de pesquisa e ficou muito bom. Daí ele enteirou 18 anos e o exército chamou prá ...prá fazer o exército ele não quis. Tomaram a cidadania dele. Ganhou o prêmio Nobel na Inglaterra. Então o único prêmio Nobel nosso é do Pitcher Nedward, é ...é de um brasileiro que virou inglês. Então a ciência nossa é realmente periférica, né? As descobertas nossas, assim, elas são quase todas aplicadas. Nós dependemos de uma matriz da França, uma matriz dos Estados Unidos, uma matriz alemã, coisa parecida, né? É então, ah! O...a situação nossa é dramática, o professor não ganha, né? Devendo pouco, ele trabalha igual a um louco, não tem tempo de ler, não planeja nada. Não planeja nada, num faz bem feito porque a educação tem ser planejada mesmo, né? O professor tem que ter tempo prá Le, prá corrigir, né? Prá conversar, prá mudar, né? Exatamente, então nós estamos longe de ter a escola ideal.

PROFESSOR -2 –

- 1) Bom, ah... eu acho que o primeiro tema que a gente tem que discutir com os alunos é justamente é qual a relação que ele, primeiro enquanto graduando, né , na condição de

aprendiz, ele tem com a própria língua inglesa. É a primeira é a relação, relação dele com a língua, e /.../ e qual ... nessa relação dele com a língua, qual é o grau de identificação que ele constrói em relação a essa língua. É qual é o grau de ... de qual é a relação, a gente costuma dizer que qual ... eu costumo dizer prá eles, né, qual é o papel que a língua ocupa na existência deles. Eu levo bem par o lado psicanalítico mesmo, no sentido deles virem qual é o lugar da língua na existência deles. E /.../ e depois disso que eu chamo de sensibilização comunicacional que é justamente a relação que ele vai ter com a língua no processo de comunicação. Eu passo então prá é... trabalhar um pouco o que eu chamo de sensibilização lingüística da língua, dque começa justamente com a diferença entre o oral e o escrito. A diferença entre a proficiência e a inter-língua, a relação entre nativo e não nativo é a relação entre ... é a acuidade fonológica e a acuidade de compreensão, é de compreensão, é sonora da língua. É sempre digo prá eles que... ah! falo das ilusões em geral, né? Todos eles querem, acham que só podem falar quando têm um domínio completo de lições, que isso não existe, que todo mundo tem que passar por um nível de inter-língua. Sempre falo que eles passam por 6 processos: processo 1- período silencioso; processo 2- é o período de compreensão da língua estrangeira e respostas na língua materna; processo 3- que é o processo de (INCOMP) em que ele mistura a língua estrangeira com a língua materna; processo 4- que é o processo em que ele começa a falar a língua estrangeira, como se com as mesmas construções da língua materna; processo 5 – que é o processo de ... da falsa proficiência que é quando ele tem um certo domínio das estruturas mas, é na verdade, ele ainda não consegue se colocar no processo de comunicação efetivo na língua; e o processo 6 – é quando ele consegue estabelecer um contato de comunicação usado pela língua. Então eu sempre procuro enfatizar esses 6 processos, trabalhando com eles assim como é que eles, esses 6 processos precisam ser encaminhados na sala de aula, né? Sempre eh... então sempre assim eu ... eu trabalho na minha grande temática. Em qualquer uma dessas disciplinas eh... a constituição do sujeito é na sua relação com a língua inglesa e a outra, a constituição do sujeito professor no processo de ensino da língua inglesa, né? Esse é o segundo momento, né, então esses são os temas que eu levo prá eles. É sempre discutindo aquela questão da política lingüística, no sentido de mostrar que, eh... a figura do quase native é uma ilusão, é sempre mostrando que muitas vezes para o professor de línguas ser um bom professor do ensino fundamental nem sempre é exigido dele que ele tenha uma... uma proficiência, que seja de um falante da língua, porque se ele vai

trabalhar com noções, o mais importante pra esse professor é ele saber como é ... como sensibilizar o aluno para se identificar com a língua, com a língua inglesa e não necessariamente que essa proficiência não vai ter um ... um ...um processo, não vai ter um papel preponderante no processo de ensino, nas séries iniciais e também falo pra eles do..do como é importante eles cultivarem aquilo que a gente chama de competência enunciativa oral, né, que é o mais complicado pra todos. Sempre falo pra eles que das temáticas pela própria cultura escolar a gente deve partir sempre da habilidade de leitura, que a escrita, ela mata a oralidade do aluno, a escola mata a oralidade do aluno quando ele entra na escola e ele é obrigado a silenciar e se circunscrever no código escrito, então a gente fala , a gente coloca sempre , quando a gente vai, o adulto vai aprender língua estrangeira, o adolescente quer dizer, é melhor a gente fazer o caminho de volta, pegar ele nesse processo de escolarização compulsória que é onde ele domina a leitura e um pouco da escrita e fazer o caminho de volta, primeiro fazendo ele entrar, primeiro no processo de leitura, depois no processo de escrita, depois no processo de compreensão oral para poder chegar na oralidade. São as temáticas que a gente desenvolve quando tá conversando com eles nos cursos de Lingüística Aplicada, sempre pegando os textos clássicos, mas trazendo do clássico pra essa relação que a gente, que a gente quer mostrar pra eles, não é?

- 2) É, eu sempre trabalho com eles que identificação é um processo político em que o sujeito se constitui na língua e uma vez que a identificação, se a gente pegar a identificação como um processo político de inscrição discursiva na língua, naturalmente esse aluno está se isentando, está sendo, se imunizando de não ter aquelas patologias anômicas do aluno achar, querer trocar a língua estrangeira pela língua materna, do aluno achar que tudo da língua estrangeira é melhor do que a língua materna dele. É ele se descredenciar, né ,essa xenofobia que vem a partir daí e, tentando sempre mostrar o papel político da língua no contexto mundial, e é tentando evidenciar as relações de poder que implicam a língua, que eu acho, são fundamentais colocar isso para eles e mostrando sobretudo, né, uma das coisas que eu faço questão de mostrar é o que eu chamo, é a conta dos doze mil reais, que é justamente o preço ideológico que o aluno paga pra ele ter a sensação de que ele aprendeu a língua. Porque quando ele chega na universidade a maioria dos professores formadores fazem questão de dizer pra eles, logo no primeiro período, que aqui na universidade ele não

vai aprender a língua, que ou ele procura uma escola de língua, né, e a escola de língua ele planeja para que essa /.../ o oferecimento dessa falsa proficiência tem um custo de pelo menos doze mil reais em quatro anos. Então, eu sempre falo pra eles, olha que que ... o que você gasta, quer dizer, quando você se inscreve nessa ideologia de que só se aprende a língua numa escola de língua e que a escola de língua retarda essa aprendizagem para um período de quatro anos no mínimo, para que ela possa arrecadar esse dinheiro. E aí eu falo das relações com o conceito de Europa, com o British Council, com todas essas entidades que fazem questão de exercer poder e essa influência. E, é por isso, aí eu falo, falo por exemplo, que aqui em Uberlândia tem cinquenta e seis escolas de língua, num estado desse tamanho. Começo a mostrar pra eles que é uma relação capitalista mesmo, é uma relação de ... de fazer com que o sujeito tenha a língua como se fosse um produto que ele vai comprando aos poucos, e um produto caro, né? Mostro pra eles a diferença, né, ... então agente fala que existem metodologias, existem enfoques, focos em que o aluno, ele tem condições de conseguir uma proficiência mínima em um status, estado, de doze meses de estudo e existe uma projeção que é o que as escolas de línguas fazem. Que é você ter esse aprendizado por no mínimo quatro anos, né, e aí eu conto sempre a história lá numa escola de língua, que tinha English Plus e aí eu fui me informar o que era esse English Plus. E o English Plus era simplesmente um curso em que não era utilizado o material didático, porque era um curso que era projetado em torno da realidade dos aprendizes é /.../ direcionando para as necessidades desses aprendizes, e que por conta disso ele teria o que ele gastaria em quatro anos. O English Plus custava cinco vezes mais do que o normal, porque em um ano ele teria tudo o que ele teria nos quatro anos que ele fosse fazer da série didática que a escola empregava. Então, já tem escolas por aí fazendo esse tipo de aprendizagem, mas, mas ... cobrando mais caro, né, quer dizer já está construindo uma elitização, uma elitização, quer dizer, quem pode pagar é, vamos supor, eu me lembro que eu perguntei : qual é a mensalidade do básico 1? Ela me falou: noventa reais. E eu perguntei: qual é a mensalidade do English Plus? Ela falou: o primeiro, o primeiro estágio, porque sendo dois é um ano, são dois estágios, né ? Ela falou que o primeiro estágio era quatrocentos e cinquenta, e o segundo estágio era seiscentos reais, né? Quer dizer havia aí, a escola falava que garantia que em um ano você já estaria falando a língua, né, eu falei: Não eu acredito, eu acredito mesmo que a pessoa consiga, eu só estou achando interessante, né, porque é como se você tivesse oferecendo o produto de quatro anos que custaria doze mil reais, você

está oferecendo em um ano por seis mil reais, né? Então, eu falo sempre essa relação com os alunos mostrando que isso é uma coisa bem capitalista, que eles procurem fazer da aprendizagem, da política lingüística da LE, da aquisição da LE um comércio muito rentável. E que nenhum dono de escola de língua se arrepende de ter uma escola de língua, porque, realmente, você tem um custo baixo, falo da política famigerada que os donos de escola de língua tem feito com os professores. Que agora ele não são mais professores são instrutores, né? Eu coloco na realidade para eles, no sentido de que, o instrutor é uma pessoa que um leigo que tá ali, só gerenciando um processo, um encarregado, ele não tem /.../ ele não está tendo, não está ali pela competência, ele pode até ter a competência, mas a competência dele não está sendo reconhecida, nem em nível de cargo, nem em nível de salário, né? E aí eu falo isso pra eles e falo que as escolas de línguas projetam mesmo que você, pra você ter uma proficiência mínima e um Upper Intermediate, uns quatro anos de curso né? Pra você ter, falo também, do comércio dos exames, da venda de diplomas, né, quer dizer, tudo isso dentro da relação, essa /.../ seria a terceira pergunta.

- 3) Bom, eu coloco pra eles o seguinte, né, quem dá ou quem decide o papel da língua é o sujeito se constituindo nela. Então, por exemplo, quando a gente fala que na escola pública não há um envolvimento do aluno, nem o interesse na língua estrangeira, é porque nem o professor contribuiu para que o aluno descobrisse qual era o lugar da ... da língua estrangeira na classe social, onde ele está, na condição social em que ele vive, no (*INCROMP*) social em que ele vive. Nenhum professor despertou pra isso, nem ele despertou pra isso. Mas, a partir do momento que um trabalho é feito nesse sentido, né, e aí a gente já tem uma série de exemplos em relação a isso. Por exemplo, quando é ... você realmente mostra que a língua inglesa, ela é constitutiva, sobretudo, a língua inglesa por causa da relação imperialista que existe entre a América Latina e a América do Norte, né? E quando a gente mostra isso, os alunos se interessam e querem aprender sim, querem ter uma definição e aí o pessoal sempre coloca a questão na sala de aula: mas como é que eu vou ensinar a oralidade pra ... pra uma turma de cinquenta alunos? Quer dizer como é no estado, todo mundo junto, quer dizer, é uma oralidade que você vai construir junto com eles, quer dizer a gente costuma dizer que, numa turma de cinquenta alunos é ... numa escola estadual, por exemplo, com a heterogeneidade lingüística que a gente conhece, uma experiência de

leitura seria mais proveitosa do que uma experiência com oralidade. Mas, nada impede que nessa experiência de leitura você não insira algumas práticas de oralidade do tipo: leitura em voz alta, é ... leitura conjunta, construção de textos coletivos lidos oralmente, né, que são atividades que você pode estar engajando numa turma de cinquenta alunos, é ... dentro de uma escola pública, né ? Então, o papel da LI no mundo de hoje, eu acho que cada sujeito, porque vai /.../ vai ver, tem a tal da motivação intrínseca, tem a motivação extrínseca, que a pessoa fala: eu vou aprender a língua porque eu vou ... eu vou usar essa língua é pra minha profissão, pra participar de ... pra me /.../ capacitar na minha área e assim por diante. Mas eu acho que quando o sujeito se constitui na língua, ele vai estabelecer exatamente qual é o papel dessa língua na vida dele e vai investir o tamanho da necessidade e da contingência que esse papel tiver na vida dele, na existência dele, né? Do jeito que está a gente sabe que é uma grande “misnonsense”. É porque, na verdade, as escolas, elas não ensinam LE, elas fazem um curso de gramática básica, elas dão um curso de gramática básica, permeada pelo lúdico, permeada pelos textos, pelas temáticas. Mas língua mesmo, comunicação, constituição do sujeito na e pela língua, isso não existe, né? O que agente vê nas escolas por aí é uma “misancena” quer dizer, um curso de gramática básica. Na verdade, não deveria se chamar aula de LI, deveria se chamar aula de gramática da LI, que é feito com música, com jogos, com brincadeiras, com funções comunicativas. Você pode ver que por trás de /.../ uma função comunicativa é uma estrutura gramatical maquiada. Então, não é a comunicação ali, é a comunicação gramatical, né? E a gente vê que o pessoal fica alimentando a ilusão de que está construindo um processo de reflexão, um processo crítico de aprendizado. A gente sabe que é, é a boa velha gramática com um ... uma roupa revestida de um modelo mais atual, né?

- 4) Eu acho que, basicamente, eu já falei aí anteriormente, né, me mostrando como que a identificação, ela vai ... ela vai fazer com que o sujeito se constitua. Então, ele vai ... ele vai, por exemplo, dependendo do grau de identificação que ele desenvolveu com a língua, ele mesmo vai sentir a necessidade de estudar mais a gramática ou de estudar mais a estrutura sintática ou de estudar mais o vocabulário de (*INCOMP*) pra ler. Quer dizer, isso fica mais a cargo do próprio aluno do que do professor. Então, a gente vê que com essa perspectiva de você ensinar o sujeito a se constituir ou

convidar o sujeito, sensibilizar o sujeito pra se constituir na LE, quer dizer, essa coisa de não tem sentido mais numa ... numa abordagem dessa é você ficar fazendo exercícios de completar lacuna, você ficar fazendo exercícios estruturais e explicando, tomando aulas e aulas pra corrigir exercícios estruturais, né? Porque isso é uma ilusão de que o sujeito vai aprender a língua, não vai esquecer nunca mais. E a gente sabe que o cara sabe fazer a estrutura naquele dia e no outro dia ele esquece. Mas, no outro dia se você ensinar de novo, ele corre o risco de ... de aprender por relevância pra ele não esquecer mais, né, como quando a gente faz no aletramento, né? A gente pega o método Paulo Freire, se o aluno começa a ler por uma palavra que interessa pra ele, onde ele encontrar idêntica daquela palavra, que interessa pra ele, ele vai ler. Agora, você fica colocando o aluno pra completar sessenta frases com o Present Perfect Continuous é ... ele vai completar ali na hora, pode ser que até ali naquela hora ele saiba como fazer, mas no dia seguinte ele não vai lembrar como reestruturar de novo, né? Então, eu sempre ... trabalho assim, oh ... a sensibilização communicational, sensibilização lingüística e faço esse percurso de volta da escola, partindo da leitura, passando pela escrita, porque ainda são abordagens de um silêncio que a gente chama, né, abordagens do silêncio, por excesso e depois a gente entra um pouco na compreensão e na oralidade, e depois da oralidade as práticas discursivas, que é o cara exercitar, se constituir sujeito na língua, né? Pra falar dele, pra falar das coisas dele, pra construir, né /.../ pra construir elementos que sejam relevantes pra ele.

- 5) Bom, Lingüística Aplicada que eu vou começar, porque eu tenho mais experiência, né? Na Lingüística Aplicada eu procuro sempre mostrar o hiato que existe entre a teoria, a teoria em LA que é aquele desejo que os teóricos têm do que seja aprender e ensinar a língua e trazendo eles pra uma realidade mais voltada pra ... uma realidade mais voltada do que é o papel do professor de LE na sala de aula, na escola pública, na escola particular, na escola de língua, mostrando o que são os três universos, os três cenários, onde eles vão atuar como professores, né? Eu acho que é importante eles conhecerem os clássicos né? É importante eles terem essa anterioridade no sentido de conhecer o papel do cognitivismo, eu vou de (*INCOMP*) à *Crashing* passando é ... pelo *Willings*, passando pelo Widowson e conversando com eles sobre como eles foram constituindo essa visão, mostrando que o papel ... que o cognitivismo tinha a ilusão do cognitivismo no ensino de línguas e aí vou andando,

andando, andando e chegando na idéia, na visão discursiva que é o sujeito se constituir na LE, né, eu vou a te cair na LA, sempre trazendo é ... transcrições de aula pra eles observarem, né, o que é que é, é como que a sala de aula se situa e o que é que essa sala de aula reflete enquanto ensino, enquanto aprendizagem, enquanto papel do professor, enquanto papel do aprendiz. Eles ficam, geralmente, decepcionados com aquela encenação e, geralmente, é uma encenação extremamente questionável, né, e aí vou mostrando também isso a eles. Na metodologia, eu também, refuto a relevância que tem deles conhecerem todos os métodos e todas fontes dos métodos e todas as (*INCOMP*) dos métodos que já foram planejados enquanto ferramentas para o ensino da LE. Eu acho que é importante eles conhecerem, eu acho que uma primeira parte de um curso de metodologia tem que conhecer desde a abordagem gramática-tradição até a abordagem comunicativa, passando pelo (*INCOMP*) tem que conhecer aquilo tudo, eu acho que ele tem que conhecer. Agora quando chega na hora do micro ensino aí eu não acho que ele deve reproduzir isso aí. Então, quando eu tenho essa disciplina, quando chega na hora do micro ensino eu geralmente faço o micro ensino em duas partes: primeiro eles se reúnem pra conhecer experiências de vivência da língua né? E aí eu vou falando pra eles de como são essas experiências de sensibilização, como é que você faz no ... como é que você promove exercícios de sensibilização no sentido da pessoa sentir qual é o grau de identificação que ela tem com a língua, e aí quando eu trabalho eu, geralmente, fujo do programa, daquela parte de aplicação dos métodos elaborais, exercícios estruturais, essas coisas aí eu passo por cima daquilo, e eu vou trabalhar o micro ensino mais voltado para a realidade atual das salas de aula. Uma sala de aula do estado, uma sala de é de uma escola particular onde todos os alunos já viajaram para o exterior, por exemplo, uma sala de aula de aula de uma escola de língua, levando em consideração sempre essa questão das variáveis sociais, isso na parte do micro-ensino. Na parte teórica, eu faço questão de mostrar que eles têm que ter aquilo como um grau, aquelas metodologias todas, eles têm que ter aquilo como uma grande instância de ferramenta. Uma grande instância de ferramenta em que ele vai, por exemplo, /.../ eu posso muito bem numa vivência de língua, usar um ... um repetition, posso usar um substitution, posso usar um, posso usar a tria de presentation practice, and production numa situação que for relevante para ele usar aquilo ali, quer dizer, eu acho que não importa a metodologia, ela deve ser utilizada com ferramenta e não como meio. Quer dizer, uma coisa é o que que é mais importante num conserto de um carro, é o carro funcionar, ou a chave de

fenda que apertou o parafuso do motor, né? Então, a gente assim, eu sempre falo isso pra eles, né? E a prática, eu tenho sérios questionamentos, né, porque, primeiro numa prática de ensino bem organizada, bem estruturada, bem fundamentada, bem acompanhada é ... bem acessorada é competentemente realizada, né, mas é justamente uma “torre de Babel”, porque é completamente fora da realidade que o aluno encontra quando ele vai ser um professor em serviço. A prática de ensino aqui, ela ... ela é toda, tem todos esses qualificadores que eu falei aqui, mas ela não prepara, por exemplo, o professor para a escola pública, ela não prepara o professor para um contexto de um ensino regular, é como se fosse um cursinho. Na verdade, ela prepara bem o professor pra escola de língua. Você tem uma turminha de vinte alunos em que você vai dar uma aula sobre uma unidade de um livro didático importado, não é? E você vai fazer isso, quer dizer, é lá na /.../ na eu gosto eu estava comentando outro dia que eu acho que a Prática 2, aquela que ensina a leitura instrumental, ela seria mais útil para o professor que vai amanhã pra escola pública, pra escola particular, pra dar aula no ensino médio, do que essa prática, né, sem querer desqualificar o trabalho das minha colegas, né, mas assim do que essa prática, porque eu acho que elas se sentem, elas têm a sensação de dever cumprido porque elas fazem com muito esmero, com muita competência, com muita proficiência, mas na verdade eu acho que elas ainda não perceberam que isso que elas fazem não coincide com a realidade do que é o ensino de LE fora da universidade, né? Agora também eu acho relevante na Prática, né, preparar o plano de aula, não que o plano de aula deva ser reproduzido na aula, mas o plano de aula é justamente ele ... eu costumo dizer para os meus alunos que é o plano de aula que vai fazer com que você crie, né, ele é a matriz, é como se fosse um pedaço de massinha de modular. Você leva a massinha pra sala de aula e na hora da aula pela aquela massinha você vai compor, vai moldar uma aula. Quer dizer, nunca falo que o plano de aula é pra ser seguido a risca, né, eu sempre falo mas é importante fazê-lo que é importante preparar a aula, né? O que eu não dou importância nenhuma mesmo é o livro didático, porque eu acho que o livro didático é um elemento, ele é uma espécie de entorpecente didático, entorpecente pedagógico, né? Eu classifico o livro didático como um entorpecente pedagógico. O livro didático leva o professor a não preparar a aula e reproduzir aquilo que tá ali, quer dizer, deixa o professor é ... numa situação de acomodação. O livro didático, geralmente, traz em sumo direcionado, que muitas vezes não corresponde aos interesses do aluno, né? O livro didático traz amostras de línguas que são pertencentes a norma padrão que não

estariam relacionadas com o dia-a-dia, com o cotidiano dos usos da língua. É, então eu acho, que se a gente for colocar entre a relação custo e benefício, as desvantagens de utilizar o livro didático são bem maiores, é o dobro das vantagens. Então uma coisa que eu digo sempre pra eles, quer dizer, que o livro didático ele ... ele é uma coisa que, ele atravança, inclusive, a própria evolução do professor. Como é que uma pessoa vai criar experiências de vivência da língua? Porque se ele se acomoda naquela reprodução ali, e não adianta vir com essa conversinha de que é um norte, que é uma orientação, que é uma referência, que é a única referência que o aluno tem. A referência que o aluno vai ter é aquela que ele construir juntamente com o professor. Isso aí é tudo falácia, né, então, eu acho que é a perspectiva de formação do professor, ela tem que se pautar nessa visão, por exemplo, uma coisa que eu gosto muito de fazer com o livro didático, por exemplo, é mostrar pra eles como que a partir de uma lição daquelas, eles podem fazer mil coisas que não seja aquilo, não é? Você pega aqui, tá sem criatividade, você pega essa lição aqui, daqui você tira uma coisa que vincula com a realidade deles, dos seus alunos por exemplo, né, e aí eu vou conversando com eles, quer dizer eu acho que hoje fica muito restrito você se ligar apenas numa visão cognitivista. É, eu não acredito que só a teoria salva, entendeu, na formação do professor, entendeu? Eu acho que a constituição do sujeito é algo mais, do sujeito na língua, na língua estrangeira e ele como professor da LE é uma coisa mais efetiva do que ele /.../ absorver milhões de teorias, milhões de reflexões teóricas e na hora da aula ele não ... estas teorias, ações não se refletem né? Porque ele pode saber muita teoria, mas se ele não se identifica com aqueles referenciais teóricos muitas vezes é preferível você ter um gramaticalista que tenha convicção do que está fazendo do que um reflexivista que ta apenas reproduzindo um conhecimento teórico que ele mesmo não acredita, né? Então, eu tenho as minhas restrições a essas tendências aí mais ligadas a ilusão de completude que o professor tem com a teoria, ou ilusão de completude que o professor tem com a gramática né? Então nessas disciplinas eu teria essa concepção.

PROFESSOR -3-

- 1) Bom, é uma pergunta que tem assim varias respostas, né? Primeiro que eu tenho um ... uma formação que envolve muito as questões políticas da educação, né?

Então, eu acho que o professor de língua inglesa deve saber é o seu papel político na sociedade e isso a gente percebe, que geralmente chegando no final do curso de Letras eles ainda não têm isso definindo pra eles. Qual que é o papel deles. Porque a partir do momento que você sabe o seu papel na sociedade, você vai lutar por aquilo e você vai acreditar no seu trabalho. Então, aquela conversa de que o aluno da escola inglês ou pra que que ele vai aprender inglês, isso precisa tá muito claro pro profissional que vai atuar no mercado. Então, esse eu acho que é um tema que já dá muito “pano pra manga”, que eu acho que vale a pena ser discutido, né? É claro que as questões da formação do professor em si, as competências, né, quer dizer, o Almeida Filho forma aquelas competências que a gente ainda coloca em cheque se realmente é competência, até que ponto se lê disso. Mas, é claro, que as questões lingüísticas, as questões profissionais, né, tão envolvidas nessa /.../ nesses temas aí eu acho que se você definir o seu papel, eu acho que aí isso já desencadeia vários outros sub-temas, isso é muito real, né?

- 2) Bom, o inglês o inglês e o processo de globalização, se você vê isso numa perspectiva mais processual, eu acho que um é mediado pelo outro, né? Porque o inglês virou língua franca e através dessa língua o processo foi facilitado, então, eu vejo dessa maneira, né, porque hoje nós não temos o inglês da Inglaterra, o inglês dos Estados Unidos, nós temos o inglês do Brasil, o inglês da Argentina, o inglês do Chile, o inglês da África, né, e etc. Então, eu vejo aí, o inglês com um papel muito importante nesse processo de globalização, que é um processo político e econômico, tá, em primeiro lugar.

- 3) Bom, é no mundo de hoje, contemporâneo se a gente ver, se você olhar a, quem é que participa do mundo , você vai ver a língua inglesa com uma participação ávida, tá, em todos os sentidos, não só no Brasil, por exemplo, a gente como povo brasileiro, mas como cidadão do planeta. Porque hoje a, a LI é o veículo (*INCOMP*) pra tudo, né ? Hoje, por exemplo, você entra na ... na Internet pra buscar, porque eu vou falar Internet porque é o meio de comunicação mais usado aqui na minha família, no meu meio, né? Não tem como não falar que eu compro o jornal “Estado de São Paulo”, não entro na Internet e vejo o “Estadão”. Então, hoje em dia a Internet está assim. Então se você entra no site de busca de uma coisa

mínima, por exemplo, um currículo, um modelo de currículo, eles vão te dar um modelo de currículo é para o mundo né, um modelo de currículo adotado internacionalmente, né. Tem os padrões internacionais. Então os padrões internacionais, você pode ter certeza que o modelo vem da LI, ele foi elaborado na LI. Então é, participação no mundo contemporâneo tá,. Seria assim muito simplista eu falar que é só participação mas não, a gente tem muito argumento prá defender isso daí. É claro que é uma participação de defesa, né. A gente tá vendo aí a, as barbaridades que estão acontecendo politicamente no Brasil por falta de conhecimento e de entender o que é que o outro tá falando né? Então essa leitura dos outros povos, o inglês ajuda ou uma LE também, Então ah, os nossos políticos, governantes, mesmo cidadãos brasileiros, eles é que mostram quem vive melhor, porque junto com a língua vem outras questões juntas né, Vêm outras questões aí no mesmo pacote.

- 4) Esse aqui... é o aluno de Letras? Bom, o papel da LI na formação do aluno de Letras em primeiro lugar é a competência básica que ele precisa, né? É das habilidades para um professor, um profissional da de letras, né. Graduado ou licenciado em LI, ele a primeira coisa que ele precisa é ter uma base suficiente de LI pra ensinar, porque quando você vê o seu aluno na Prática de Ensino, ensinando qualquer coisa da língua né, coisas elementares, ele tem condição prá aquilo. Então a LI, ela tem primeiro o papel principal no aluno, que vai ser licenciado né no empenho e no inglês. Então esse aí é o papel principal na formação dele é a, conhecer a língua, usar a língua, saber usar a língua, em todas as, aí a gente pode dividir as habilidades, né. Dominar a língua, sei lá o que que a gente pode usar aí prá... prá descrever isso daí, mas a competência mínima que ele precisa é o uso da língua, e conhecer a língua nas variações nela também né? E além da língua, é claro que o aluno formando em Letras, o graduando ... ele precisa saber o que que vem junto com a língua né, e o por que? Qual que é o papel da língua, por que que é que se ensina inglês no Brasil. Ele precisa experimentar estar no lugar do aprendiz e saber o que que é que o aprendiz precisa, né, na realidade, porque ele vai atuar, Nós formamos /.../ professores de ensino básico, né, porque é o anterior e ... fundamental e médio, mas /.../ e a gente precisa encontrar a chave, né, da, da ... e a porta certa pra melhorar o ensino de LI no, na, no ensino básico que a língua tá muito complicada, é uma situação muito complicada. Está uma situação que não é

só questão de formação do professor, mas é uma ... nós estamos enfrentando uma situação de muita dificuldade política em relação as aulas de LI ou de LE, né , então eu acho que precisa ser feito um trabalho dentro da universidade que forma alunos, para eles estarem preparados pra na hora de chegarmos no campo, no mercado de trabalho ter argumentos suficientes para convencer os chefes da importância de oferecer condições mínimas pro ensino de língua, inclusive, mexer na questão da carga horária, né? Então, por exemplo, /.../ e lutar, se você consegue ter argumentos, você consegue dividir turmas, contratar mais professores, conseguir equipamentos. Porque um professor, pra ele estar bem preparado ele monta projetos, ele se submete a projetos. Agora, um professor menos preparado ele não tem argumento, ele não chega lá. Então, eu acho que a função da universidade é formar gente pra isso também, né?

- 5) Deixa eu ver Prática de Ensino. É ta aqui, né? É a descrição do programa. Nós temos o teórico, e a descrição teórica, né? É o plano de curso, avaliação, observação de sala, é o projeto, né, e ensino e a extensão.

Bom, o plano de curso, e pode comentar? Bom, isso daqui é um básico, quer dizer, é o que realmente o professor precisa e saber pra culminar o que ele vem sendo preparado, né? A partir do momento que você monta um plano de curso ... um plano de avaliação e você consegue ... é fechar isso num projeto, pra chegar nesse ponto, você precisa recuperar tudo o que você trouxe, né, da sua formação do curso de Letras. E o que acontece na minha /.../ com a minha experiência que eu tenho de Prática de Ensino é que quando você pede pra o aluno falar sobre um plano de curso, ou montar um plano de curso, montar um plano de aula ou um plano de avaliação eles se baseiam na prática, ta? Eles não têm, os alunos, têm chegado no final do curso sem uma preparação crítica e sem uma identidade própria. Eles buscam transpor aquilo que eles tiveram enquanto alunos. Então, por exemplo, se você pede pra um aluno trazer um plano de aula ou um plano de avaliação, eles vão buscar aquilo que os professores do curso de Letras ou o curso de línguas deram para eles em ... em momentos anteriores, e aí eles trazem aquilo pra você. Então, o curso tá tendo esse problema, né? Não sei se é pra fazer essa ponte, mas é importante isso daqui, só que pra chegar nisso daqui precisa ter alguma coisa anterior, é isso, né, eu acho que é qualquer programa que suponha,

né, que busca uma, uma culminância, é a Prática de Ensino. Porque a Prática de Ensino é o estágio, né, o último momento do aluno ali na universidade, é aquela, aquele momento de transição entre a universidade e o mercado, né? Porque, e outra coisa também que exige é quando você fala no projeto, né? Os alunos chegam pra você ... eles têm que montar esse projeto e fica muito a cargo do professor da Prática ensinar a montar projeto. Então, o professor de Prática, ele tem que retomar todos esses conceitos pra discutir todos os conceitos e tentar ajudar os alunos a fazer a ponte do conceito da teoria com a prática, e ainda ensinar os alunos a escrever projeto. Porque tinham que chegar, já, com uma redação mais acadêmica e ... menos elementar. Bom, Metodologia, Metodologia essa ... ela é uma disciplina pré-requisito da Prática, né? Bom, esse item um é tudo o que eu falei, né, que é a relação professor e a constituição da cidadania. Então, é o papel do profissional naquele contexto sócio-cultural. Então, eu acho que aqui a gente tem que fazer uma ponte muito grande com os textos da educação, porque se a gente tratar o ensino de língua isolado do restante, isolado da escola, ele não vai funcionar, como se fosse, por exemplo, uma gota de azeite na água, ele não é mais uma molécula de água ali dentro, né? Então, quando você trabalha isso aqui é super importante, mas se você não conhecer as outras questões da educação você perde terreno aqui, tá? É metodologia, métodos, técnicas de ensino, eu acho que deve fazer parte do programa, mas eu estou assim, meio distante da ... da literatura mais atualizada a respeito da Metodologia, né? Mas, eu acho que não se deve perder muito tempo em ... nesta distinção entre metodologia, método, técnica e abordagem no nível da teoria. Porque nós só vamos saber fazer isso daqui /.../ vê essa distinção é depois que a gente tá aí na Prática, né? Porque a gente precisa de uma maturidade acadêmica e profissional pra entender isso aqui. Então, eu acho que se a gente trabalhar com os princípios, quer dizer, com as ... com a abordagem que vem antes de você decidir qualquer coisa, se o aluno conseguir entender isso daí. Eu acho que isso daqui fica melhor resolvido, né? O que que é que vem agora, hoje assim muito falado, é sobre as crenças de aprendizagem, né? Então, eu acho que as crenças antecedem isso aqui. Aqui fala já da elaboração de plano de curso de unidade. É importante que eles saibam, mas eles chegam... eles precisavam ter mais tempo pra trabalhar nisso daqui. As atividades de micro-ensino eu acho que isso é importante sim, porque todo professor passa por isso, né? Se você não fizer um micro-ensino, você queima uma etapa.

PROFESSOR -4-

- 1) Eu imagino pela pergunta que se trata de temas independentemente de disciplinas, coisas que você pode discutir ao longo do curso, né, em disciplinas diferentes. Nessa perspectiva, eu acho que você tem que discutir, além do que a gente já discuti, talvez depois eu vou organizar melhor, mas como você me pegou de surpresa com a pergunta eu vou falar assim aberto, genericamente. Primeiro, tem questões que a gente nunca discuti que tem haver com questões físicas mesmo, por exemplo, o uso da voz, né, a postura, como proteger a voz, como usar a voz mais adequadamente, trabalhar a respiração, etc. Essa é uma questão que eu sinto que tem que entrar nos cursos e que a gente não entra, até porque a gente não sabe, né? Uma outra questão tem haver com o relacionamento humano, como trabalhar com as diferenças, né, trabalhar com o outro diferente da gente. Essas questões, por exemplo, étnicas que agora estão na moda nós nunca discutimos isso e talvez agora tenhamos que discutilas, falar pelo menos sobre elas, né? Eu não tenho total certeza sobre isso não. Eu não sei se isso ... mas pelo o que estou percebendo, isso tá tomando um vulto que talvez a gente tenha /.../ nesse contexto dos diferentes, talvez tenha que falar também sobre isso. Uma outra questão, eu sei que você professor de LI não é um professor de Educação Física, não é um biólogo nem nada, mas eu acho que tem que trabalhar também na sala de aula com as noções básicas de primeiro socorros, principalmente para o professor que trabalha com escola pública e com crianças, é ... por que eu to dizendo isso? Porque já aconteceu situação em sala de aula que você tem um aluno epilético ou tem uma crise epilética, por exemplo, e não sabe o que fazer, sai todo mundo correndo e o professor junto. Então, é isso que eu to te falando, é trabalhar com as diferenças, trabalhar com a voz, ter noções básicas de saúde, como comportar em situações como essa, por exemplo, da crise epilética, ela não se aplica só para professores de língua estrangeira, né, são genericamente aos professores, mas eu acho que o professor de LE tem que tá nessa disposição. Uma outra questão que eu acho que falta muito é a discussão relativa ao empreendedorismo. Nós formamos os professores para serem empregados, empregado da universidade, empregado do estado, empregado do município, empregado não sei de que. Nós não formamos o professor é pra ... pra montar

seu próprio negócio, pra re /.../ pra ... pra traçar seu próprio caminho. Isso também, eu até acho que independe da questão aqui específica do professor de línguas. Mas eu acho que é fundamental para o professor e também para o professor de línguas. Porque hoje se aprende a LE em contextos mais dife ... mais diversos, não é? Não é só escola, então eu tenho que preparar o meu aluno pra que ele de conta de trabalhar com o inglês na empresa, né? Quer dizer essa idéia de que só ensino, ou preparo meu aluno pra trabalhar com escola pública e muitas vezes de má qualidade, eu tenho também que preparar o meu aluno para esse mercado de trabalho. Então, ele tem que saber botar preço, ele tem que saber se qualificar, né? Então, eu acho que esse é um ... é uma questão que eu acho que a gente teria que discutir, porque a gente não discute. Agora, além disso, tem coisa que a gente discute e que eu acho que deva discutir, né, por exemplo, é a questão do plano pedagógico, do papel do inglês na formação do cidadão, né, discutir essas questões essas questões até mesmo politicamente. Por que que se aprende inglês na escola? E tentar ... é transformar, quer dizer, primeiro entender isso: por que que se aprende inglês na escola, né? E tentar a partir dessas respostas ajudar a transformar a realidade que a gente vive. A gente também não ensina isso para o aluno, nem estimula, né, agente já diz pra ele “vocês têm que dar aula na escola pública, pra vocês aprenderem como é que faz, pra vocês verem a dificuldade que não tem tomada, que não tem retroprojeto, que não tem livro e eu acho que a gente tinha que trabalhar isso de uma outra maneira, meio que subvertendo, né? Você tem que ir lá pra ver o que é possível transformar não é? Então, eu tenho a impressão que essas coisas de empreendedorismo de (*INCOMP*) o aluno para que ele veja o mundo, o mundo lá fora mais criticamente, eu acho que isso a gente precisa fazer, né? A questão, por exemplo, que a educação é continuada, se a gente não faz deveria fazer, quer dizer, o cidadão tem que entender que a língua é muito dinâmica e que ele tem que aprender ou estudar a língua permanentemente e que ele não precisa, que ele não pode, por exemplo, se apropriar das novas tecnologias, aprender é autonomamente, né, é ... então essas coisas, elas não estão sendo discutidas, quer dizer, pouco se discute sobre o uso das tecnologias e da autonomia do aprendiz, por exemplo, é um assunto que a gente quase não conversa muito, né? E o aluno nosso, ele coloca na instituição toda a sua expectativa. Então eu venho pra UFU, e não

aprendo nada, eu não sei aprender inglês, fica se lamentando, não sei o que. Então eu acho que a gente tem que ajudar também esse aluno-professor aí e discutir coisas desse tipo, quer dizer, onde é que tá o papel do aprendiz? Entendeu? É só da instituição? A instituição ... ela vai só até um certo lugar, mas tem também o papel do aprendiz, não é? Porque se eu como professor entendo isso bem, eu consigo também passar isso adiante para o meu aluno, né? Então, eu acho que essas são pelo menos assim, o que me vem em mente de imediato, algumas questões que nós temos que discutir, né, e as questões políticas, por exemplo, de identidade e de classe, que ninguém tá discutindo mais. Mas o que está acontecendo com as escolas de língua é que elas estão contratando professor como instrutor, pra não ter que pagar como professor, né? Então, essas questões políticas a gente não discute aqui, eu não percebo essa discussão acontecendo na formação do professor, né, a gente discute as questões metodológicas, pedagógicas, história da língua, as abordagens, né, mas muito laboratorial, eu acho, entendeu? Isso a gente não consegue discutir o professor no mundo em que ele tá vivendo mesmo não, entendeu? E a gente faz uma coisa quase que meio ... meio que higiênica assim: eu dou minha aula, pá, pá, pá, viro as costas não me envolvo muito com o mundo dele lá, entendeu? E a gente acaba formando gente que não sabe falar língua nenhuma, e a gente diz assim: “não, mas ele vai dar aula na escola pública mesmo”. Então, eu acho que a gente tem muitas questões, aí, políticas e outras pra questões pra discutir mesmo, né?

- 2) Tem muito do discurso: se você não aprender você não vive no mundo, né? Então, quer dizer, hoje está circulando de uma maneira que todo quanto é /.../ eu até dei uma entrevista uma vez, escrevi uma coisinha, acho que foi uma entrevista pro jornal, que ... também na televisão, que as pessoas até me questionaram : “você minimizou a importância do inglês” , quando eu fui entrevistado a pessoa perguntou: “mas realmente precisa todo mundo aprender inglês pra poder conseguir emprego?”, o que que eu minimizei? Eu acho o seguinte, há o exagero que as pessoas falam como tá tudo globalizado, não sei o que, então eu contrato uma secretária da farmácia e peço pra ela ler em inglês, então exigência: segundo grau completo, conhecimento de inglês, Aí o

que ela vai fazer, ela nunca vai falar com ninguém em inglês, a bula vem escrita em português, entendeu? Mas é porque ela precisa usar a informática tem que saber inglês. Então, eu acho, que tem uma porção de equívocos aí, entendeu? E a gente fica absorvendo esse discurso de que no mundo globalizado todo mundo tem que saber inglês. Eu acho que isso tem que ser pelo menos modalizado, não é? Porque, por exemplo, essa secretária da farmácia, tudo bem eu vou exigir inglês dela, tá, por que? Por que minha farmácia exporta e importa, entendeu? Quer dizer, qual o uso que se faz? Há de fato uma necessidade, ou eu estou usando isso porque é um discurso que está circulando, entendeu? No caso, por exemplo, da informática tudo bem, se for apenas para usar o computador eu domino a terminologia em pouco tempo, deletar, pá, pá, pá. Agora, isso é uma coisa, a outra o cidadão comum, o cidadão pleno, o cidadão do mundo com ele está hoje precisaria conhecer não só o inglês, mas outras línguas, né? O inglês seria suficiente em princípio, porque a maioria da informação no mundo circula em língua inglesa, então, o inglês dá conta de você acompanhar as mudanças do mundo, né? Então a sua pergunta foi: como você considera o inglês? Se for para o profissional dependendo da área do profissional ele é fundamental, não tem como eu não sintonizar com as descobertas, com o que tá mais recente no mundo se eu não souber a língua, né, e o inglês tem um papel fundamental aí. Agora para o cidadão comum, mesmo nesse mundo globalizado esse papel pode ser relativizado dependendo do papel que ele exerce na sociedade, entendeu? Eu acho que virou moda, todo mundo tem que aprender inglês, porque senão não sobrevive no mundo. Claro se você tá instrumentalizado também com o inglês você vai poder acessar internacionais, você não vai precisar depender da tradução do outro, né? Por outro lado, muitos desses sites em inglês também já foram traduzidos de outro, né? Eu acho que é uma boa.

- 3) Ele acabou assumindo é ... é uma língua franca praticamente, é uma língua globalizada, por exemplo, eu vou aprender o Chinês, o Chinês é uma língua tonal é praticamente cheio de vogais com flutuações, né, você muda pelo tom da conversação que vai dar o sentido das palavras, muito mais do que a, vamos dizer assim, a articulação, a articulação acústica é muito mais a musicalidade,

etc. Então aprender o Chinês é difícilíssimo, difícilíssimo, é muito mais fácil aprender, ao invés do Chinês, aprender o inglês e se comunicar por meio do inglês, né? É e tendo em vista também que o inglês se universalizou pelo poderio da colônia inglesa e pelo poderio do capitalista...do capitalismo americano. Ela se transformou na ... na língua do comércio e na língua da comunicação internacional mas, eu acho que muito mais por uma praticidade, entendeu? Quer dizer, pra mim isso eu estou interpretando sem ter muitos elementos, é a minha visão. O Chinês ele quer chegar no mundo, ele quer vender o seu produto, como é a maneira mais fácil? Por meio de que veículo? Pela língua que já tá consolidada, é a língua franca. Então, o inglês hoje no mundo é uma língua franca. Porque são várias influências históricas das colônias, né, do momento em que a Inglaterra colonizou grande parte do mundo, mas muito também pelo papel americano pós-guerra com a invasão de produtos americanos no mundo, de produtos culturais e tudo mais, né? Então, eu /.../ só que eu acho que nesse mundo globalizado de hoje as pessoas estão com receio de perder sua identidade cultural, então elas estão usando a língua de uma maneira mais ... vamos dizer assim, é tentando trazer da língua, inclusive, elementos de sua cultura, né? Então, hoje o que se fala é o inglês que não é o inglês americano, inglês britânico, é o inglês do mundo. Tem até um periódico, no periódico da CAPES que fala, que se intitula que é chamado de World Englishes. Então, qual é o papel da LI hoje? Eu acho que é muito mais essa língua franca com uma cara de diferente, não é o inglês do americano, não é o inglês da África do Sul, não é o inglês do canadense, é o inglês como sistema, essa língua que mantém uma estrutura x com pronúncias muito variadas, né? Mas que acaba assumindo um papel de língua franca, que é necessária ao mundo. Então, se convencionizou que é o inglês, e eu acho que é muito difícil que se mude. O espanhol tem um papel muito forte, mesmo pelo número de pessoas no mundo, né? Mas eu vejo assim, a pergunta é essa, qual é o papel ... eu vejo um papel importante, mas como esse papel de língua franca, né? Mas também é revendo essa noção de LI, não é a LI como a gente estudava no passado, que era aquele modelinho perfeito de americano, de inglês. Mas essa língua meio que é mundial, né, com sotaques mundiais, né?

- 4) De um /.../ eu eu tenho trabalhado muito com a Metodologia. O que eu digo pra eles é o seguinte : “ Não dá pra você trabalhar com a Metodologia da LI se você não domina o código LI. Então o que não dá é para o cidadão ser professor daquilo que ele não domina”. Então, pra mim eu sempre digo : “ Olha se vocês não falam inglês, não escrevem inglês, não dominam o código, preocupem-se não com a minha disciplina que vocês vão acabar passando, porque vão seguir o roteiro, vão acabar passando, né? Mas preocupem-se como profissionais”. Como é que eu posso ser um profissional crítico, cidadão, etc, etc, etc, professor de LI quando eu não domino o código na sua plenitude. Então, eu não coloco a importância da língua como sendo assim: você tem que falar o inglês que nem o americano, tem que falar o inglês perfeito, né, pá, pá, pá, tem que dominar o código para se expressar, porque senão não faz sentido você ensinar alguma coisa na qual você não consegue nem se expressar, né? Então, é quando eu falo do papel da LI aí, eu falo muito mais esse papel, o profissional, então eu não coloco ela assim, como sendo mais importante que as outras, como a Didática, a Metodologia, a Prática e etc. Mas ela acaba sendo mais importante, entendeu? Tem que relativizar isso, mas é assim todas as outras questões são importantes. Eu deveria hoje estar discutindo metodologias, abordagens, etc, etc. Mas pra eu discutir isso eu tenho uma coisa que tinha que tá resolvida antes, que é o papel da língua, que é a língua, que a LI. Então, vista desse ângulo eu posso até dizer que ela é a mais importante de todas, mas eu não quero dizer isso porque eu não estou diminuindo as outras questões. Não adianta eu saber a língua e não saber discutir formas de ensinar, formas de aprender, etc e tal, não adianta, não é? Por outro lado, não adianta eu discutir formas de aprender, formas de ensinar, etc da LE se eu não tenho a língua. Então essas coisas são complementares, né? E eu sinto, pra mim nessa disciplina da LI é fundamental e eu sinto que eles saem com reflexões sobre o papel dele na escola, o plano de aula, e o papel das línguas na formação do cidadão. O que seja ... que seja, mas ele não domina o código, entendeu? Então eu acho que é importante.

- 5) A disciplina Metodologia de LE é, na verdade, ... o conteúdo programático /.../ o professor consegue modificar um pouco, né ? Essa, essa discussão aqui eu

não sei nem se é versus do jeito que está no programa é versus, né? Mas é ... discutir o papel do professor desse universo que é complexo, não é? Um profissional dessa, dá pra ser um profissional não cidadão no modo que é hoje, entendeu? Então tem que, às vezes, modificar um pouco isso aqui. É um profissional, profissional é socialmente é preocupado, profissional cidadão, né? É sistema de formação do educador /.../ acho que tem que contextualizar mesmo, tem gente que até hoje continua falando, por exemplo, que eu não sei se é exatamente o que está aqui, se está na formação do educador, é tudo o que envolve a formação do educador. Eu acho que tem que conhecer sim, e além do que ele tem que conhecer a estrutura educacional, sistema educacional como um todo. Ideologia, metodologia e ensino de língua tem que discutir sim, não dá para o sujeito ensinar, discutir o ensino de língua se você não discutir essas questões ideológicas de idolatria à outra língua como a gente tem, né? Tem gente que idolatra, acha que é do mercado e melhor. O papel do profissional da linguagem no atual contexto sócio-cultural, eu acho também que é importante. Eu acho que o aluno também tem que conhecer diferença de metodologia, método, técnica e abordagem, eu acho que isso é fundamental e eu gosto de trabalhar essa coisa. Porque as pessoas embolam muito, chamam livro de método, tá? E e etc. Eles chamam é .. metodologia, mistura método com abordagem, né? E eu acho que é importante fazer isso até porque o professor precisa entender que não é porque eu to trabalhando é um livro texto que se diz baseado numa metodologia ou numa, numa abordagem vamos dizer abordagem, uma abordagem é de pressupostos comunicativos que eu vou conseguir é ser comunicativo. Porque eu vou trazer uma porção de conceitos e preconceitos meus que, às vezes, vão ao contrário da abordagem, àquela abordagem. Então, você acaba criando um mecanismo para que ele possa fazer atividade de micro-ensino mesmo ele dizendo para você: professor, não sei inglês. Então, é muito frustrante trabalhar com essa disciplina, porque essa é uma disciplina, aí volta naquela pergunta do papel da língua, em que o papel da língua é fundamental. Porque eu vou tá colocando em prática o ensino da língua. O que eu posso te dizer já de imediato, só de bater o olho, é que há a necessidade de um ajuste dos programas, entendeu? Porque tem coisa que você lê na LA que eu tô lendo lá na Metodologia, né, por exemplo. Aqui está sobre planejamento de cursos de língua, se eu tiver certeza que veio pra Metodologia

já falou sobre isso e que nessa reflexão sobre planejamentos, sobre cursos de língua foi-se discutido, planejamento, plano de curso, plano de aula, plano de unidade, e também a questão macro, mas também a questão micro, eu não preocuparia com isso. O que eu tenho certeza é que não há essa articulação entre as disciplinas. Os professores da Prática, da LA e Metodologia teriam que conversar e trabalhar harmonicamente. Isso eu nunca fui convidado e nunca me ofereci também, nunca fiz a minha parte. Pra dar mais tempo de eu fazer o micro-ensino. Então essas questões pra mim estão realmente mal-resolvidas, né? Então por enquanto é isso.

PROFESSOR -5 –

- 1) Bom, muitas coisas eu acho que ... fundamentais mesmo é ... bom, não sei como são os outros cursos de letras, assim bom, eu já dei aula em outras universidades mais assim ... mais ... em Uberlândia. A questão é que o aluno chega aqui, agora eu vou falar do aluno do curso de Letras, não necessariamente de ... daquele que já tá na Prática. Eu tento é ... conscientizá-los da importância do curso, porque o que acontece, e esse é um fato que se repete, eu já trabalhei aqui e ainda acontece isso. É os alunos de Inglês Um, por exemplo, eles são aqueles alunos proficientes, tal e ... e eles não querem, eles simplesmente querem serem dispensados das disciplinas, das disciplinas de línguas, por exemplo. Então, é ... e aí às vezes você vem com uma outra proposta, né, porque eles têm uma história, lógico eles são proficientes, eles sabem a língua, então o que eu tentei, o que eu to tentando fazer é explorar um pouco a formação de professores já com eles, análise do livro didático, aquelas coisinhas, né, e desconstrução, às vezes de algumas coisas, né, é ... isso mas tentar ver assim uma outra concepção de linguagem, né? Porque no início do curso eu coloquei pra eles quais eram os três pilares, era a autonomia, né, principalmente pra aquele aluno que não sabe porque a classe era heterogênea, né, hoje não né, porque teve um exame então independente do resultado do exame que eles fizeram eles largaram, eles não deram conta de passar então eles largaram, é mas tem alguns que quiseram ficar, então é a questão da autonomia, deles buscarem

conhecimento não ficar só esperando, a questão de formação, então às vezes assim questões do tipo assim, como você ensinaria tal coisa, como você as práticas orais oferecidas por esse livro, né, porque às vezes a impressão é só do tipo: Ah! Esse livro é péssimo, mas num é ... simplesmente não ... é uma reação, né, é uma impressão deles não dá pra justificar, assim por que. Então tem que ir pra um outro nível de reflexão, e da importância mesmo o que que eles podem aprender porque eles querem só... às vezes a sensação que tem é só o diploma, não eu já sei língua, eu quero isso aqui só pra ter um diploma e mercado de trabalho. Isso aqui não vai contribuir pra nada pra mim. Então, às vezes, eu vejo muito isso, né, e isso é complicado. Eu faço os diários com eles é extremamente complicado, você vai estar ensinando o Verbo To Be, como é que você começa a ensinar inglês dali e não daqui, cadê seu método. Então eles vem assim todos carregados mesmo com uma coisa assim, não estamos seguindo o livro, isso eles não reclamam de mim, mas eles reclamam que eu não to sistematizando como o livro didático sistematiza, né ? E aí tem problemas de conflito mesmo, outras visões mesmo e isso é decorrente da história, porque eu tentei fazer eles também pensarem sobre isso, mas também acontece aquela coisa você vem dando aula e tem hora que você perde, nossa fiz aquilo e eles reclamaram, e você tem que ir indo, né, mas eu diria mais nessa concepção mesmo de linguagem que é propriamente básica, senão a coisa não vai, ou vai assim meio truncada. Porque você muda só a superfície do bolo, o bolo mesmo você não mexe.

No caso da Prática, né, o que é um.. é mais esse processo de reflexão mesmo que eu vô tentar colocar pra eles no projeto, da questão dos diários deles refletirem um pouco sobre isso e dos atendimentos também, eu vô sentindo um pouco a reação deles com o livro que é adotado, que nós não tivemos escolha, as reações, é um processo meio que de indução, colocar um pouco a teoria e a prática.

- 2) Bom, isso aqui eu acho que eu vou repetir um pouco o que já foi, e o que de certa maneira concordo né, não é a toa que já publicarem muito sobre isso. Eu acho é... ele é fundamental, o que a gente tem feito é às vezes não colocar minha opinião, ver o que que o aluno acha disso, né, então por

exemplo na Prática, na Metodologia, às vezes eles comentam tal, e nessa situação tal, bom o que você faria, o aluno hoje, por exemplo, na Metodologia nós discutimos, não sei porque, acabou eu perguntando no seminário, mas vamos supor que hoje, não sei se tinha a ver com o tema do seminário, mas o fato é que eu pus a seguinte pergunta pro pessoal, pra dupla lá que tava apresentando: “Bom, mas se seu aluno, hoje em dia, é um caso comum, né, até por causa da política do Bush, tal, tem um sentimento de anti-americanismo, isso é uma coisa que tem e que tá rolando no mundo, eu vivi isso um pouco, que foram as pessoas americanas reportando pra mim, isso não no Brasil, isso lá no outro país, e se seu aluno então, vamos supor, por causa de tudo isso né, a pessoa transfere aquela imagem negativa que ela tem do país ou de um determinado presidente passa pra língua, como você vai lidar com isso, ele tem uma resistência na sala de aula, por causa de tudo isso daí que o presidente tá fazendo e como que você reagiria ?”Então certas coisas levando eles a ... a pensar um pouco como que eles lidariam com isso, na Prática também a gente já teve um pouco esse tipo de coisa.

E : Identificação e não identificação com essa língua, né?

P : Isso, exato, e também a preocupação você vai reproduzir o discurso do tipo pragmático, né, não você precisa porque você precisa de trabalho, e isso é um “plus” no seu currículo, ou vai ser o discurso assim, não mais é ótimo agente tem que aprender a língua estrangeira mesmo, porque é outra cultura, né, eu acho que passa uns discursos por aí às vezes meio (*INCOMP*) , às vezes ... você se bem que essa imagem odiada pelo professor de inglês ele fica vendendo, acho que isso eu não sei, isso aí é impressão minha, eu acho que não tem muito isso, mas às vezes assim eu fico puxando eles pra tomar cuidado com que eles falam, porque ... às vezes você não quer dizer aquilo e acaba dizendo né? Então pra eles terem essa noção porque isso passa batido mesmo, isso passa batido porque você fica preocupado em dar uma boa aula, é a técnica, se tá pronunciando isso direito, porque a gente tem que cuidar da proficiência deles que às vezes não é muito boa, é... como você liga o texto tal com o que você está fazendo. Eu até não dei muito essas disciplinas que eu to dando, eu não dei, aliás, vou dar e uma aluna vai apresentar um texto do Moita Lopes (2003),

que fala do papel do professor ... do professor de línguas no mundo atual, ela vai apresentar e isso aí poderia ter até alguns comentários, aliás ela vai apresentar hoje, se tudo der certo ela vai apresentar hoje. Então, foi esse texto que eu encontrei para tocar um pouco sobre isso, vamos ver o que que vai acontecer. Mas eu procuro não dar a resposta, eu procuro pegar o que que você faria, o que que você falaria pro seu aluno então, eu não quero que fala assim: eu não quero fazer essa língua não, porque esse povo domina o mundo, esse povo não tem respeito por ninguém, imaginando um cenário, né? Porque eu já escutei isso em escola pública, talvez não hoje devido a isso, tem mais chance de acontecer do que a dez anos atrás, esse sentimento assim, de colonialismo aquela coisa toda, então como que ... mas a única leitura que eles fizeram, eles da Prática e Metodologia foi esse do Moita Lopes, que eu acho que ele dá uma visão legal, né, quer dizer, a responsabilidade como que você lida isso, um pouco é a questão de você usar o inglês e lógico pra você ... aquela toda resistência, né? Não é que você tem abaixar a cabeça e aceitar isso, são culturas diferentes, mas tem inglês no mundo hoje e como que eu posso né? Então é uma maneira deles refletirem e ter uma posição, né? Porque os alunos podem chegar a falar isso. Eu usei como eu te falei só esse texto.

- 3) Olha, ele é fundamental, é complicado mas porque você tá na AD eu tenho que por de baixo do tapete, né? Por um lado esse é meu ganha pão. O que eu vejo, mas por outro eu respeito a questão tem que ser. Mas eu acho que no Brasil, não é igual na África, em questões, em outros lugares que tem uma história de colonialismo, então você tem uma (*INCOMP*) e vários dialetos ali, envolvendo cultura de outros povos que foram unidos propositadamente por um processo de descolonização e dependência juntos, né, pra continuar aquele processo de dependência. Eu vejo assim, é fundamental, é algo que é importante, mas eu fico preocupada é como se ensina, né, porque eu acho você passa às vezes oito anos numa escola de línguas, é ... e o que você aprendeu, até que ponto que você aprendeu, você aprendeu gramática, você sabe todos os tempos verbais você sabe passiva, você sabe ativa, você sabe pronomes, você lê textos, você entende, você tem um certo x vocabulário e o uso daquela língua e mais contexto, isso

fica né? Ainda hoje, língua é igual gramática. Eu acho que isso é importante, mas o aluno ... coisas que ele precisa, falar a verdade é do prático, né? A idéia de que o livro é insuficiente, mas por outro lado, eles não tem muita experiência de avançar, de fugir do livro, então é aí que você tem um pouquinho de apoio, mas fica aquela idéia de que fica preso, né? Porque se você não tem uma empatia com o aluno, também fica complicado trabalhar isso na sala de aula, na sala mesmo. Nem tradicional, nem inovador, nem nada. E é inovador por ser inovador, não eu acho que você tem que tentar fazer bem feito, seja qualquer que for, e consciente do que está fazendo.

- 4) Não sei se entendi essa pergunta não. Aqui eu acho que eu fico meio, eu assumo que eles estão na Letras, né, isso e eles estão fazendo, né? Se bem que Inglês Um, eles podem depois optar por não fazer inglês. Eu acho que eles têm assim, eu acho que isso pra eles já tá claro, que eles têm que aprender se eles quiserem fazer o curso bem e procurar correr atrás pra eles terem um nível de proficiência, porque a questão eu acho, é isso que eu to tentando explicar pra eles, que a Letras é para se tratar de outras coisas, né, da formação de coisas que as escolas vão ensinar. Eu falo mais é da questão da importância, já que eles estão aqui como que o curso pode ajudar nessa formação, né? Porque eu defendo que aquele profissional que vai chegar a um professor de línguas, ele tem que ... ele tem que ter um curso de Letras, né? Eu compartilho dessa idéia, eu acho que é importante. Ele não vai aprender inglês, mas ele vai aprender é mais sobre a linguagem, mais sobre a análise lingüística, e sobre outras coisas que vão né, dar embasamento pra ele desenvolver melhor o trabalho, pra ele ser crítico, até pra não dizer assim mais consciente, eu dou conta do que o Moita Lopes sugere, porque eu usei o texto dele pra um, onde eu trabalho com os professores, foi em duas escolas, né, e assim com diferenciações porque eu operei, estudei, e fiz algumas coisas, quer dizer, foi só motivador, e assim, claro eu fiz um teste, eu peguei e coloquei textos pra eles analisarem, discutirem os textos do livro didático tal, pra eles fazerem um pouco de exercícios. Mas as experiências com os professores que eu coloquei, que a gente tentou ver

discurso, onde estava os estereótipos em alguns textos, até textos assim avançados, tipo de livros de FCE, texto que a gente usava mesmo na escola, a gente usou na escola, né? Representação disso, daquilo, coisas básicas. Mas... vamos ver, agora a gente vai fazer um mini-curso, assim num simpósio, vamos ver o que vai acontecer, né? Mas, é ... eu acho assim é /.../ eu acho ... eu ... eu ... essa importância do papel do inglês na formação do aluno eu acho que fica (*INCOMP*) eu colocaria mais responsabilidade das outras disciplinas no curso, igual eu já preparo o pessoal da LI pra analisar, né, analisar as atividade orais, o tipo de exercício, o que que tá propondo, né então tem hora que a gente para, fala em português mesmo, e reflete.

- 5) Eu acho que são fundamentais em LA, eu vou falar do que eu suponho que seja, então aqui eu posso imaginar o que está sendo avaliado. Eu acho que é muito importante, mas que é difícil e, às vezes, assim ... e aí eu vou fazer uma crítica que eu parcialmente to fazendo, eu acho que é porque quando a gente faz, a gente tem que ser o melhor, né, porque tá dedicando, mas é ... eu acabo ficando por exemplo na prática de ensino, eu vou dar um exemplo (*INCOMP*) tem uns textos, eu tentei complementar igual eu estava falando com a professora ali que tá com certos trabalhos, né. Às vezes, as discussões passam batidas e, às vezes, você não tem tempo de retomar aquilo, e você tem que retomar, porque aquilo o aluno deu, ele já ... eu vou retratar as questões dos diários porque eles vão ter que fazer. Eu dei um texto sobre diário e auto-biografia daquele livro da Celani (2003), elas leram, eu sei que leram, assim eu vou pedir, né, como referência para fazer no projeto que elas coloquem, né, cada uma fazer sua auto-biografia, cada professor regente. Acaba que você tá num turbilhão com muita coisa pra ser feita, sabe de seminário, é leitura, a observação de sala de aula, aulas que elas têm que preparar, atendimento, plano de aula, então eu acho que o processo de reflexão fica meio a desejar e foi aí que eu falei, não, então hora que passar você termina a aula em duas semanas antes do término do semestre, pra elas refletirem, né?

E : Se você tivesse mais tempo, quais outros aspectos que você colocaria nessa reflexão?

P : Assim /../ você fala no que eu moldaria? Moldaria ? Pra entrar com eles, pra discutir, pra /.../ eu acho que seria alguma /.../ coisa do tipo assim ... coisa simples da Prática, ta, muito prática, porque, ela ta muito, eu falo ... pautada, eu escolhi que já tá coisas assim ... tipo planos, objetivos, coisas assim bem práticas, avaliação e que tem lá que eu esqueci é ... as falas: “apresentation”, “practice”, “production”, “warm-up”, né, e umas coisas muito burocráticas, aí eu cortei objetivo, assim objetivo assado, eu tirei, eu fui /.../ a gente leu e eu peguei só o que preciso, o que eu achava que era importante. Mas eu acho assim, eu faria algo ... tudo bem, vamos ler esse texto tem aqui algumas sugestões, aqui é de movimento, sua aula tem que ter esse movimento, tem que ter esse movimento, bem alí didático, prescritivo. Então, é ... eu sugeria experimentar porque eu acho que você tem que experimentar, tem que experimentar também, né? Se você acha que presta ou que não presta. Eu acho que você tem que viver até aquilo pra você ser crítico, né? E sala de aula você tem que viver. Então, eu acho que metodologia é mais assim, uma questão mesmo de ensino público, porque fica assim: bom, a gente vai formar esses professores pra dar aula na escola pública, eu não tô pensando e nem posso pensar que ele vai dar aula numa escola de língua ou particular, né?

classificados

empregos e carreiras

FOLHA DE SÃO PAULO
DOMINGO, 4 DE JUNHO DE 2006 • PÁGINA 1



Para anunciar ligue 3224-4000 ou acesse www.folha.com.br
Você pode pagar em até 5 vezes no cartão de crédito

Foto: Renato Stocker/Folha Imagem

DATAFOLHA
Apenas 25% das empresas contratam por incentivo governamental
Pag. 3

EMPREGOS
Administração e a formação mais desejada pelas empresas
Pag. 4

CONSTRUÇÃO
Tubos mais baratos enfrentam PVC e cobre
Pag. 5

VEÍCULOS
Com acessórios, "popular" fica mais caro do que carros mais potentes



Grupo de trainees da AmBev em confraternização com o CEO da empresa para a América Latina, Luiz Fernando Edmond, 39, que é ex-vice-presidente da companhia

O segredo da 1ª vaga

76% das empresas contratam inexperientes, revela pesquisa realizada pelo Datafolha

BRUNO LIMA
DA REPORTAGEM LOCAL

Ter vontade de trabalhar é a habilidade mais valorizada no recrutamento para o primeiro emprego, revela pesquisa feita pelo Datafolha. Esse aspecto é o mais relevante para 86% das empresas na Grande São Paulo: teve nota 4,8 em uma escala de importância de um a cinco.

Em seguida, na lista de 12 requisitos pesquisados, aparecem, respectivamente, o grau de escolaridade (4,2), ter curri-

culo claro e bem-feito (4,2), ter boa apresentação (4,1), ter conhecimentos de informática e internet (4,0), ser recomendado por alguém de confiança (3,8), ser bom aluno no colégio (3,8), ter cursos e palestras no currículo (3,3), a idade do candidato (3,2), as escolas em que estudou (3,1), ter atuado como voluntário (3,0) e, por último, dominar idiomas (2,3).

O Datafolha entrevistou responsáveis pelo setor de recrutamento de 202 empresas de grande, médio e pequeno

porte na Grande São Paulo, entre os dias 6 e 13 de março.

Entre as empresas entrevistadas, 63% dizem ter vagas para as quais os iniciantes são os melhores candidatos — nas multinacionais, o número sobe para 85%. As que dizem admitir pessoas sem experiência para o primeiro emprego são 76%, mas, no comércio, o total chega a 80%. Entre as empresas de grande porte, 95% empregam novatos; nas pequenas, 76%.

Metade das companhias disse ter contratado até cinco pessoas em 2005, a maioria em áreas de

suporte para o primeiro emprego em 2005, e 13%, de seis a dez. A média é de três novatos por empresa — nas grandes, fica em 53 funcionários por ano.

Entre os empregadores que dizem contratar inexperientes, 33% não o fizeram em 2005.

Dos que dizem não contratar, 51% já admitiram profissionais com esse perfil antes. As principais razões para não fazê-lo são falta de tempo e dinheiro para treinamento (37%) e exigência de equipe experiente para a tarefa (34%).

Das empresas entrevistadas pelo Datafolha dizem que o mais importante para o inexperiente é demonstrar vontade de trabalhar

das companhias afirmam ter vagas para as quais os iniciantes são os melhores candidatos

86%

63%

ANEXO C – Fichas de disciplina e Plano de curso

 UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA				
FICHA DE DISCIPLINA				
DISCIPLINA METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA 1				
PERÍODO 5º	CURSO LETRAS		DEPARTAMENTO DELEM	
CÓDIGO LETR8	CARGA HORÁRIA 60	CRÉDITOS 04	OBRIGATORIA ☒	OPTATIVA ☐
REQUISITOS (Disciplinas pré ou co-requisitos, n. de créditos, outros): HLP16 - Didática Geral LETB5 - Língua Francesa 4 ou LETB4 - Língua Inglesa 4 <u>co-requisito:</u>				
OBJETIVOS GERAIS DA DISCIPLINA (Ao final do curso o aluno será capaz de): 1- Conscientizar o aluno, enquanto cidadão, do papel do professor de língua estrangeira no contexto educacional brasileiro. 2- Proporcionar ao aluno conhecimento de várias metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira. 3- Orientar o aluno na elaboração de planos de aula e na confecção e uso de recursos de ensino. 4- Oportunizar a aplicação dos conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas, através do micro-ensino.				
EMENTA DO PROGRAMA: 1- Formação do professor/cidadão. 2- Metodologia, métodos e técnicas de ensino de língua estrangeira. 3- Planejamento didático. 4- Micro-ensino.				
BIBLIOGRAFIA (O asterisco (*) indica livro-texto): BOLTON, Sibylle. Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère. (Traduit de l'allemand par Yves Bertrand). Paris, Hatier/CREDIF: 1987. BOUACHA, Ali A. La pédagogie du français langue étrangère. Paris, Hachette: 1978. CEBRAL, Aula Zero. (Apostila). Centro Brasileiro de Linguística Aplicada. Rio de Janeiro: 1977. _____, Metodologia, Método e Técnicas de Ensino. (Apostila) Centro Brasileiro de Linguística Aplicada. Rio de Janeiro: 1977. DABÈNE, Michel (Coord.). "L'évaluation de la lecture. Approches didactiques et enjeux sociaux". In: Revue de linguistique et de didactiques des langues nº 10. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1994. FARIA, Neila Soares. Exercices de Contrôle Grammatical. (Apostila). Uberlândia: UFU, Departamento de Letras, 1986.				
DATA <u>11/09/93</u> UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E ARTES Prof.ª <u>Marta Cristina Martins</u> COORDENADORA DE CURSOS		UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA <u>Conceição Maria da Cunha</u> VICE-RETORA DE ENSINO		
PROPE 408 - Coordenadora do Curso de Letras				

DESCRIÇÃO DO PROGRAMA

- 1.0. Relação entre formação do professor e constituição da cidadania. X
- 1.1. Professor: profissional versus cidadão.
- 1.2. Sistema e formação do educador.
- 1.3. Ideologia, metodologia e ensino de língua.
- 1.4. O papel do profissional da linguagem no atual contexto sócio-cultural.
- 2.0. Metodologia, métodos e técnicas de ensino de língua estrangeira.
- 2.1. Diferença entre metodologia, método, técnica e abordagem de ensino.
- 2.2. Os diferentes tipos de métodos de ensino de língua estrangeira e seus princípios lingüísticos e pedagógicos.
- 2.3. Técnicas e procedimentos de ensino de língua estrangeira (Aula Zero, Formação de Grupo, Recursos e materiais de ensino, etc:).
- 2.4. Abordagens de ensino.
- 3.0. Atividades de Planejamento Didático.
- 3.1. Elaboração de Planos de curso, de unidade e de aula.
- 3.2. Elaboração de material didático e de atividades de ensino.
- 3.3. Elaboração de vários tipos de instrumento de avaliação.
- 4.0. Atividades de Micro-Ensino dos itens abordados em 1, 2 e 3.

CONTINUAÇÃO DA BIBLIOGRAFIA:

- GIACOMANTONIO, M. O Ensino através dos Audio-visuais. São Paulo: 1976.
- HUERTA, J. Classificação dos Objetivos de Aprendizagem: sua função e utilidade. São Paulo: EPU, 1979.
- LIBÂNIO, José Carlos. Capítulo 9. In: Didática. São Paulo: Cortez, 1991, pp. 195-219.
- LUSSIER, Denise. Évaluer les apprentissages dans une approche communicative. Paris: Hachette, 1992.
- MAGALHÃES, Helena Gramscelli e DIAS, Reinildes. Prática de Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1988.
- MEDEIROS, Ethel Bauzer. Provas Objetivas: técnicas de construção. Rio de Janeiro: Instituto de Documentação, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1977.
- MOIRAND, Sophie. Enseigner à Communiquer en Langue Étrangère. Paris: Hachette, 1991.
- PERETTI, André de. "Formations d'Enseignants et Langues Vivantes. Questions d'Évaluation". In: Des Formations en Français Langue Étrangère. (Coord. LIEUTAUD, Simonne). Paris: Hachette, pp. 128-132.
- RÉQUÉDAT, François. Les Exercices Structuraux. Paris: Hachette/Larrousse, 1966.
- RIVERS, Wilga Marie. A Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras. São Paulo: Pioneira, 1975.
- TRAGLIANTE, Christine. L'Évaluation. (Techniques de classe). Paris: Clé International, 1991.
- VIANNA, Heraldo Marelím. Testes em Educação. 3 ed. São Paulo: IBRASA, 1978.
- WIDDOWSON, H. G. Une approche communicative de l'enseignement des langues. Paris: Hatier, traduction de Teaching language as communication. Oxford: University Press, 1978.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA				
FICHA DE DISCIPLINA				
DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA 1				
PERÍODO 8º	CURSO LETRAS		DEPARTAMENTO DELEM	
CÓDIGO LETH2	CARGA HORÁRIA 90	CRÉDITOS 04	OBRIGATORIA ☒	OPTATIVA ☐
REQUISITOS (Disciplinas pré ou co-requisitos, n. de créditos, outros): E.F.E. de 1º e 2º Graus, Psicologia da Educação, Didática Geral, Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira, Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira 1				
OBJETIVOS GERAIS DA DISCIPLINA (Ao final do curso o aluno será capaz de): • Orientar o aluno estagiário quanto à aplicação dos fundamentos lingüísticos e metodológicos adquiridos na Linguística Aplicada e Metodologia do Ensino do Inglês; • Acompanhá-lo na preparação e regência de aulas num projeto de ensino de Língua Inglesa; • Sensibilizá-lo quanto à realidade das escolas onde provavelmente atuará; • Orientá-lo na elaboração de planos de curso bem como na preparação e administração de avaliações.				
EMENTA DO PROGRAMA: 01. The course plan. 02. Testing in foreign language teaching. 03. Class observation. 04. A project on teaching and extension - Center for in-service training - Teacher training course.				
BIBLIOGRAFIA (O asterisco (*) indica livro-texto): 01. CHASTAIN, Kenneth. <u>Developing Second Language Skills: Theory to Practice</u>. Chicago, Rand Mc Nelly, 1981. 02. HARRIS, David P. <u>Testing English as a Second Language</u>. New York, McGraw Hill, 1975. 03. MAGER, Robert F. <u>Preparing Instructional Objectives</u>. Belmont, F. Fearon Publishers, 1975. 04. DOFF, Adrian. <u>Teach English. A training course of teachers</u>. Musselburgh Scotland, CUP, 1988. 05. HARMER, Jeremy. <u>The practice of english language teaching</u>. New York, London, Longman, 1986. 06. HUBBARD, Peter et alii. <u>A training course for TEFL</u>. Oxford, OUP, 1988				
DATA <u>20/04/94</u> VICE-REITORIA DE UBERLÂNDIA Centro de Ciências Humanas e Artes Profa. <u>Antônia</u> COORDENADORA DE CURSO Coordenadora de Curso de Letras		DATA <u>01/05/94</u> UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA Centro de Ciências Humanas e Artes DIRETOR DE CENTRO Prof. <u>Luiz Gonzaga Barbosa Dias</u> Vice Diretor		

DESCRIÇÃO DO PROGRAMA
TEÓRICO

01. The Course Plan.
 - . preparing objectives;
 - . selecting and organizing topics for teaching;
 - . selecting teaching strategies and techniques;
 - . timing the program.
02. Testing in foreign language teaching.
 - . concepts of testings
 - . types of tests
 - . testing language skills
 - . preparing and administering tests
 - . grading
03. Class-observation
04. A Project on teaching and extension - Center for in service training-Teacher training course.
 - . preparing and planning the course;
 - . planning the lessons;
 - . preparing materials;
 - . teaching
 - . evaluating students' learning.

continuação da Bibliografia:

07. JOHNSON, K. and MORROW, K. Communication in the classroom. Longman, 1981.
08. VALLETE, Rebeca M. Modern Language Testing. New York, Harcourt Brace, Jovanovich, 1978.
09. Selected Articles from Forum Magazine. Washington, Dc.
10. CASTRO, O. and KIMBROUGH, V. In Touch. New York, Longman/IMNRC, 1982.

 UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA					
FICHA DE DISCIPLINA					
DISCIPLINA LINGÜÍSTICA APLICADA NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA					
PERÍODO 6º	CURSO LETRAS			DEPARTAMENTO DELEM	
CÓDIGO LETG9	CARGA HORÁRIA 60	CRÉDITOS 04	OBRIGATORIA ☒	OPTATIVA ☐	
REQUISITOS (Disciplinas pré ou co-requisitos, n. de créditos, outros): Língua Inglesa 4 / Língua Francesa 4 / Introdução aos Estudos Lingüísticos.					
OBJETIVOS GERAIS DA DISCIPLINA (Ao final do curso o aluno será capaz de): Proporcionar ao futuro professor de língua estrangeira, uma fundamentação em lingüística aplicada que o leve a compreender melhor a natureza do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e que o prepare para o estudo específico de metodologias de ensino.					
EMENTA DO PROGRAMA: 1 - Fundamentação epistemológica da Lingüística Aplicada; 2 - Modelos de aquisição de L2 e LE; 3 - Reflexão sobre planejamento de cursos de línguas; 4 - Avaliação e preparação de material didático; 5 - Procedimentos de pesquisa em Lingüística Aplicada; 6 - Dimensão cultural no ensino de língua estrangeira.					
BIBLIOGRAFIA (O asterisco (*) indica livro-texto): Bibliografia Geral em Língua Portuguesa: 01. Almeida Filho, J.C.P. de <u>Alguns significados de ensino comunicativo de línguas</u>. in Letras, vol. 10 (1/2), 19-20. 02. _____ <u>Maneiras de Compreender Lingüística Aplicada</u>. in Letras 2:7-14, Santa Maria, 1991. 03. _____ <u>A representação do processo no livro didático nacional de língua estrangeira moderna no 1º grau</u>. in Trabalhos em Lingüística Aplicada 17:67-97, Unicamp, Campinas, 1991. 04. Bohn, H.I. <u>Lingüística Aplicada</u>. in Bohn, H. e Vandresen, P. (orgs) <u>Tópicos de Lingüística Aplicada: o ensino de Línguas estrangeiras</u>. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.					
DATA 26/04/96 UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA Centro de Ciências Humanas e Artes Prof. <u>PROF. GORDENADOR DE CURSO, in Neder</u> PROEPE 408 Coordenador do Curso de Letras			UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA Conceição Maria da Cunha DIRETOR DE DEPARTAMENTO		

Maria O. Secretária Geral
 Arquivo
 26/04/96

- 1 - A lingüística aplicada: conceituação, objetivos, natureza dos estudos, metodologia de pesquisa.
- 2 - Temas e pesquisas em lingüística aplicada.
- 3 - Aspectos gerais de modelos de aquisição de L2 e LE.
 - 3.1. - A questão da correção na sala de aula;
 - 3.2. - Interlíngua;
 - 3.3. - Aculturação;
 - 3.4. - Características do bom aprendiz de LE;
 - 3.5. - Características (diferenças) individuais dos aprendizes.
- 4 - Características do professor eficiente.
- 5 - Introdução à análise de material didático.
- 6 - Reflexão sobre o planejamento do curso de língua.
- 7 - Questões de ordem político-social no ensino de LE.
- 8 - Aspectos culturais no ensino de língua estrangeira.
- 9 - Ensino e reflexão: Discussão de questões práticas de sala de aula.

Continuação da Bibliografia:

05. Cavalcanti, M.C. A Propósito de Lingüística Aplicada. in Trabalhos em Lingüística Aplicada 7:5-12, Unicamp, 1986.
06. Cavalcanti, M.C. e Moita Lopes, L.P. da. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. in Trabalhos em Lingüística Aplicada 17:133-144, Unicamp, 1991.
07. Leffa, V.J. Metodologia do ensino de Línguas, in Bohn, H. e Vandresen, P. (orgs). Tópicos de Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis, Editora da UFSC, 1988.
08. Moita, Lopes, L.P. da. Eles não parecem portugueses quanto mais ingleses (Mimeo), 1986.
09. Montemor, W. O Ensino de Línguas: sua perspectiva epistemológica. in Contexturas 1:9-13, 1992.
10. Patrocínio, E.F. do. Os bastidores do processo de ensino-aprendizagem: uma análise de abordagem de ensino em sala de aula de LE. in Letras 10 (1/2): 152-164, Puccamp, Campinas, 1991.
11. Scaramucci, M.V.R. O resumo e a avaliação da compreensão em leitura em língua estrangeira. in Trabalhos em Lingüística Aplicada 17:65-86, Unicamp, Campinas, 1991.
12. Shmitz, J.R. Temas e Pesquisas em Lingüística Aplicada: novos rumos. in Trabalhos em Lingüística Aplicada 10:71-85, Unicamp, Campinas, 1987.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGÜÍSTICA
COLEGIADO DO CURSO DE LETRAS

PLANO DE CURSO

DISCIPLINA: Lingüística Aplicada: Ensino de Língua Estrangeira				
CÓDIGO: LETG9		PERÍODO/SÉRIE: 6º		TURMA: J
CH TEÓRICA: 60 H/A	CH PRÁTICA:	CH TOTAL: 60H/A	OBRIGATÓRIA: (X)	OPTATIVA: ()
PROFESSOR(A): Ernesto Sérgio Bertoldo				ANO/SEMESTRE: 2/2005
PRÉ-REQUISITO: L.Inglesa 4/L. Francesa 4/ Introdução aos Estudos Lingüísticos			CÓ-REQUISITO: -	

EMENTA DA DISCIPLINA

1- Fundamentação epistemológica da Lingüística Aplicada; 2 – Modelos de aquisição de L2 e LE; 3 – Reflexão sobre planejamento de cursos de línguas; 4 - Avaliação e preparação de material didático; 5 – Procedimentos de pesquisa em Lingüística Aplicada; 6 – Dimensão cultural no ensino de língua estrangeira.

JUSTIFICATIVA

Os conteúdos a serem trabalhados nessa disciplina são de vital importância para o aluno, dado que abrem um ciclo de formação que lhe possibilitará obter subsídios teóricos necessários para o desenvolvimento das disciplinas de Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira e Prática de Ensino de Língua Estrangeira 1 e 2. Essa disciplina se articula ao plano pedagógico do curso porque discute temas relacionados diretamente à formação do professor de língua estrangeira, um dos propósitos do curso, atendendo a sua vocação por se tratar de uma licenciatura.

OBJETIVOS DA DISCIPLINA

Objetivo Geral: Proporcionar ao futuro professor de língua estrangeira uma fundamentação em Linguística Aplicada que leve a compreender melhor a natureza do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e que o prepare para o estudo específico de metodologia de ensino.

Objetivos Específicos:

1 - Preparar o(a) graduando(a) para o estudo específico de Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras; 2 - Diagnosticar o estado da arte atual do ensino de línguas estrangeiras nos diversos níveis de ensino regular.

PROGRAMA

- 1 – A Linguística Aplicada: conceituação, objetivos, natureza dos estudos, metodologia de pesquisa;
- 2 – A Análise do Discurso: conceituações básicas e contribuições em interface com a Linguística Aplicada;
- 3 – Temas e pesquisas em Linguística Aplicada com interfaces em Análise do Discurso;
- 4 – Aspectos gerais de modelos de aquisição de L2 e LE;
- 4.1 – Abordagens de Ensino de Línguas Estrangeiras.
- 4.2 – Interlíngua.
- 4.3 – O movimento de reflexão/conscientização no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.
- 5 – Processos de identificação do sujeito-professor e do sujeito-aprendiz de línguas estrangeiras;
- 5.1 – Características e diferenças na mentalidade de ensino e aprendizagem de professores e aprendizes.
- 6 – Introdução à análise de material didático;
- 7 – Reflexão sobre o planejamento de cursos de línguas;
- 8 – Questões de ordem político-social no ensino de LE;
- 9 – Aspectos histórico-culturais no ensino de LE;
- 10 – Ensino e reflexão: discussão de questões práticas de sala de aula.

METODOLOGIA

- 1- Seminários, debates, painéis, estudos dirigidos, aulas expositivas, exposições

dialogadas, desenvolvimento de pesquisas, demonstrações, oficinas, realização de experimentos, dinâmicas de grupo, exercícios etc.. Poderão ser utilizados os seguintes instrumentos de apoio: retroprojektor, data-show, tv, vídeo, aparelho de som, gravador, etc.

AVALIAÇÃO

- 1- Avaliação Escrita – 40,0 – 13/10/05;
- 2- Avaliação Escrita – 40,0 – 08/12/05;
- 3- Resenha – 20,0 – data de entrega: 20/10/05

A avaliação será composta por questões temáticas que deverão ser respondidas em sala de aula, a partir de propostas calcadas nos tópicos discutidos durante as aulas. A resenha deverá ser feita, após discussão com o professor, sobre um tema de interesse do aluno a ser resenhado a partir de um artigo retirado de um periódico da área. Serão usados os seguintes critérios para a avaliação proposta:

- Relação Título/Texto
- Fidelidade ao tema proposto
- Fundamentação teórico-pragmática do tema proposto
- Organização textual lingüístico-argumentativa

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia Básica:

- BERTOLDO, E. S. Lingüística Aplicada e formação de professores de língua estrangeira. In: Freitas, A. C. e Guilherme de Castro, M. F. F. (Orgs.) *Língua e Literatura: Ensino e Pesquisa*. São Paulo: Contexto, p. 123-142, 2003.
- BLATYTA, D. F. Mudança de habitus e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: Almeida Filho, J. C. P. (Org.) *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas, SP: Pontes, p. 63-81, 1999.
- BOHN, H. I. Lingüística Aplicada. In: Bohn, H. e Vandresen, P. (orgs) *Tópicos de Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.
- CARMAGNANI, A. M. Identidade e formação de professores: a construção da posição “sujeito-professor” em cursos de atualização. *Letras & Letras*, Volume 19, Número 1, 89-98, Jan./Jul. 1998.
- CAVALCANTI, M. C. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In: Almeida Filho, J. C. P. (Org.) *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas, SP: Pontes, p. 179-184, 1999.
- CAVALCANTI, M. C. e MOITA LOPES, L. P. da. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 17:133-144, UNICAMP, 1991.
- CORACINI, M. J. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. *Letras & Letras*, Volume 14, Número 1, 153-169, Jan./Jul. 1998.
- _____. & BERTOLDO, ES. (org.) *O desejo da teoria e a contingência da prática – discursos sobre /na sala de aula*. Campinas, Mercado de letras, 2003.
- FIGUEIREDO, C. A. *Leitura crítica: mas isso faz parte do ensino da leitura?* Subsídios para a formação de professores de língua estrangeira. 2000. Tese (Doutorado) - IEL/UNICAMP, 2000.
- FRANZONI, P. H. Nos bastidores da comunicação autêntica: uma reflexão em lingüística aplicada. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 1992.
- FREITAS, A. C. O ensino da língua inglesa no Brasil: mitos e crenças. In: Freitas, A. C. e Guilherme de

- Castro, M. F. F. (Orgs.) *Língua e Literatura: Ensino e Pesquisa*. São Paulo: Contexto, p. 97-108, 2003.
- GONÇALVES, D. D. O discurso do professor após um curso de reflexão sobre a ação. *Intercâmbio*. Volume X, 159-166, 2001.
- GRIGOLETO, M. O discurso do livro didático de língua inglesa: representações e construção de identidades. In: Coracini, M. J. (Org.) *Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP, Argos Editora Universitária. 2004.
- GUILHERME DE CASTRO, M.F.F. "O discurso midiático institucional para o ensino de segundas línguas" In: FERNANDES, C.A. & SANTOS, J.B.C. *Análise do Discurso – unidade e dispersão*. Uberlândia: Entremeios. 2004. p. 197-209.
- LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: Bohn, H. e Vandresen, P. (orgs.) *Tópicos de Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.
- MARI, H. *Análise do Discurso e Ensino: a importância de se repensar o trabalho com a língua*. In: Mari, H. (Org.) *Categoria e Práticas de Análise do Discurso*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso/FALE-UFMG, 12-22, 2000.
- MOITA LOPES, L. P. da. Eles não aprendem português quanto mais o inglês. In: *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras. 1996.
- MONTEMOR, W. O ensino de línguas: sua perspectiva epistemológica. In: *Contexturas*, 1:9-13, 1992.
- NERI, R. M. *Análise do Discurso e Ensino de Línguas Estrangeiras*. In: Mari, H. et al (Orgs.) *Fundamentos e Dimensões da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: Carol Borges- Núcleo de Análise do Discurso. FALE/UFMG, 431-443, 1999.
- PATROCÍNIO, E. F. do. Os bastidores do processo de ensino-aprendizagem: uma análise de abordagem de ensino em sala de aula de LE. In: *Letras 10* (1/2):152-164, Puccamp, Campinas, 1991.
- RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identificação*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 7-20.
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução de Silvana Serrani-Infante. In: Signorini, I. (Org.) *Língua(gem) e Identidade*. Campinas/SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, p. 213-230, 1998.
- SANTOS, J. C. A mentalidade de ensino como anterioridade à tecnologia. *Letras & Letras*, Volume 16, Número 2, 75-92, Julho/Dezembro 2000.
- SANTOS, J. B. C.; VIEIRA, R. L. Interdisciplinaridade e conscientização nos estudos da linguagem. *Letras & Letras*, Uberlândia, EDUFU, v. 13, n. 2, p. 157-178, jul./dez. 1997.
- _____. *Por uma teoria do discurso universitário institucional*. 2000. 331 f. Tese (Doutorado) - POSLIN/FALE/UFMG, Belo Horizonte, 2000.
- _____. A pesquisa de caráter etnográfico na sala de aula. *Letras & Letras*, Uberlândia, EDUFU, v. 13, n.2, p. 145-156, jul./dez. 1997.
- SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identificação*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. 384 p.
- SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. (orgs.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. 216 p.
- SCHMITZ, J. R. Temas e Pesquisas em Linguística Aplicada: novos rumos. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 10: 71-85, UNICAMP, Campinas, 1987.
- SERRANI-INFANTE, S. M. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: Signorini, I. (Org.) *Língua(gem) e Identidade*. Campinas/SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, p. 231-264, 1998.
- TELLES, J. A. "É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem!": Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. In: *Linguagem & Ensino*. Volume 5, Número 2, 91-116, Julho 2002.

Bibliografia Básica Em Francês

- CHALLE, O Une analyse du discours des formateurs en didactique des langues. *ELA*, 51:38-44, 1986.
- CICUREL, F. La construction de l'interaction didactique. *ELA*, 55, 1984.
- COSTE, D. Note sur la notion d'interaction activité langagière et apprentissage (polycopié).
- GAONACH, Daniel. Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Paris: Hatier, 1987.
- MOIRAND, S. Pour une approche des stratégies interactionnelles à la lumière de Bakhtine – Volochinov. *Quaderno del centro Sorella Clarke*. Ed. CLUEB, Bologna, 1989.

Bibliografia Complementar:

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Alguns significados de ensino comunicativo de línguas. In: Letras, vol. 10 (1/2), 19-20.

— Maneras de compreender Linguística aplicada. In: Letras 2: 7-14, Santa Maria, 1991.

— A representação do processo de aprender no livro didático nacional de língua estrangeira moderna no 1º grau. In: Trabalhos em Linguística Aplicada, 17:67-97, UNICAMP, Campinas, 1991.

CAVALCANTI, M. C. A propósito de linguística aplicada. In: Trabalhos em Linguística Aplicada, 7:5-12, UNICAMP, 1986.

CHARAUDEAU, P. Linguagem, cultura e formação: Algumas questões em jogo na formação do professor e do aprendiz. Trad. Lígia Fonseca Ferreira. Trabalhos em linguística aplicada 3, Campinas, p. 111-119, jul. 1984.

DYLLAY, H.; BURT, M.; & KRASHEN, S. Language Two. Oxford: Oxford University Press, 1982.

REVES, T. Individual differences in Language learning: the initial stages. In: Trabalhos em Linguística Aplicada, 10:37-54, UNICAMP, Campinas, 1987.

RICHARDS, J. et alii. Longman dictionary of applied linguistics. London: Longman, 1985.

RUBIN, J. What the "good language learner" can teach us? In: Tesol Quaterly, 9(1):41-51, 1975.

SCHUMMAN, J. H. Affective factors and the problem of age in second language acquisition. In: Croft, K. (ed.) Reading on English as a second language. 2 ed. Cambridge: Winthrop Publishers, 1989.

SKEHAN, P. Individual differences in second language learning. London: Edward Arnold, 1989.

SPOKSY, B. Conditions for second language learning. Hong Kong: Oxford University Press, 1989.

STERN, H. H. What can we learn from the good language learner? In: Croft, K. (ed.) Readings on English as a second language. 2 ed. Cambridge: Wnthrop Publishers, 1980.

WANG, R. Focusing on oral communicative competence. In: English teaching forum, vol. XXVIII (1), 1990.

REVISTAS

LETRAS & LETRAS. Ver os seguintes volumes: 9 (n. 1), 11 (n. 1), 12 (n. 1), 13 (n. 2) e 14 (n. 1).

TRABALHOS EM LINGÜÍSTICA APLICADA (TLA) . Ver os seguintes volumes: 01, 03, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 26, 28, 29, 32

ANEXO D – Roteiro para entrevista com professores

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGÜÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO/MESTRADO EM LINGÜÍSTICA

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES(AS)

- 1) Quais temas você considera que sejam importantes para serem discutidos com alunos (as) do curso de Letras, durante sua formação como futuros(as) professores(as) de Língua Inglesa?
- 2) Como você relaciona o Inglês e o processo de globalização no mundo em que vivemos?
- 3) Para você, qual é o papel da Língua Inglesa no mundo de hoje (contemporâneo)?
- 4) Como você aborda nas disciplinas sob sua responsabilidade o papel da Língua Inglesa na formação do aluno?
- 5) Qual a importância dos conteúdos programáticos elencados nas disciplinas de Prática de Ensino, Metodologia e Lingüística Aplicada?

ANEXO E – Programas de disciplina**Anexo**

Disciplina: metodologia do ensino de Língua Estrangeira 1

Descrição do programa

- 1.0. Relação entre formação do professor e constituição da cidadania.
 - 1.1. Professor: profissional versus cidadão.
 - 1.2. Sistema de formação do educador.
 - 1.3. Ideologia, metodologia e ensino de língua
 - 1.4. O papel do profissional da linguagem no atual contexto sócio-cultural.
- 2.0. Metodologia, métodos e técnicas de ensino de língua estrangeira.
 - 2.1. Diferença entre metodologia, método, técnica e abordagem de ensino.
 - 2.2. os diferentes tipos de métodos de ensino de língua estrangeira e seus princípios lingüísticos e pedagógicos.
 - 2.3. Técnicas e procedimentos de ensino de língua estrangeira(Aula Zero, Formação de Grupo, Recursos e materiais de ensino,etc.).
 - 2.4. Abordagem de ensino.
- 3.0. Atividades de Planejamentos Didático.
 - 3.1. Elaboração de Planos de curso, de unidade e de aula.
 - 3.2. Elaboração de material didático e de atividades de ensino.
 - 3.3. Elaboração de vários tipos de instrumento e avaliação.
- 4.0. Atividades de Micro –Ensino dos itens abordados em 1,2 e 3.

Disciplina: Prática de Ensino de Língua Inglesa 1

Descrição do programa:

Teórico

01. The Cloruse Plan

- preparing objectives;
- selecting and organizing topics for teaching;
- selecting teaching strategies and techniques;
- timing the program.

02 . Testing in foreign language teaching.

- concepts of testings
- types of tests
- testing language skills
- preparing and administering tests
- grading

03. Class- observation

04. A Project on teaching and extension – Center for in service training-Teacher training course.

- preparing and planning the course;
- planning the lessons;
- preparing materials;
- teaching;
- evaluating student's learning.

Disciplina: Lingüística Aplicada

Descrição:

- 1- A Lingüística Aplicada: conceituação, objetivos, natureza dos estudos, metodologia de pesquisa;
- 2- A Análise do Discurso: conceituações básicas e contribuições em interface com a Lingüística Aplicada;
- 3- Temas e pesquisas em Lingüística Aplicada com interfaces em Análise do Discurso;
- 4- Aspectos gerais de modelos de aquisição de L2 e LE;
- 4.1- Abordagens de Ensino de Línguas Estrangeiras.
- 4.2- Interlíngua.
- 4.3- O movimento de reflexão/ conscientização no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.
- 5- Processos de identificação do sujeito-professor e do sujeito-aprendiz de línguas estrangeiras;
- 5.1- Características e diferenças na mentalidade de ensino e aprendizagem de professores e aprendizes.
- 6- Introdução à análise de material didático;
- 7- Reflexão sobre o planejamento de cursos de línguas;
- 8- Questões de ordem político-social no ensino de LE;
- 9- Aspectos histórico-culturais no ensino de LE;
- 10- Ensino e reflexão: discussão de questões práticas de sala de aula.

ANEXO F- Questionário para alunos

10

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGÜÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO/MESTRADO EM LINGÜÍSTICA**

QUESTIONÁRIO PARA OS (AS) ALUNOS(AS)

Este questionário faz parte dos instrumentos de coleta de dados de meu projeto de pesquisa a ser desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Lingüística da UFU. Desde já agradeço sua participação e solicito a gentileza de responder as perguntas abaixo de forma clara e objetiva.

- 1) Em sua opinião quais são os temas que deveriam ser trabalhados no curso de Letras, durante sua formação como professor(a) de língua inglesa?

2) Quais desses temas são efetivamente trabalhados?

3) Descreva sucintamente como foram abordados temas que você julga importante para sua formação como professor nos cursos por você realizados?

4) Você acha que os conteúdos mencionados por você na questão anterior foram bem abordados? Em caso de negativa, como você acha que deveriam ter sido trabalhadas?

5) Em sua opinião, por que o Inglês é importante no mundo globalizado de hoje?

6) O que seria, para você, "questões éticas e políticas" atreladas à língua inglesa? Como você acha que elas deveriam ser abordadas nas disciplinas durante sua formação?
