

OS FATORES QUE POSSIBILITAM AOS PROFESSORES DE INGLÊS DO CURSO DE LETRAS, FORMAREM PROFISSIONAIS CRÍTICOS E QUE APERFEIÇOEM O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM¹

Ricardo José Andrade Silva²
Susana Alicia Giannattasio de Génova³

RESUMO

O baixo nível do ensino da língua inglesa no Brasil, evidenciado em pesquisas especializadas, não tem permitido o domínio e fluência necessária para a conquista de espaço e de trabalho aos profissionais de diferentes segmentos. Neste sentido, esse estudo, desenvolvido com base na Tese de Mestrado do mesmo autor e com o mesmo título, teve como objetivo, apresentar os principais fatores que possibilitam aos professores de inglês do Curso de Letras, formarem profissionais críticos e que aperfeiçoem o processo de ensino e aprendizagem, para que o Índice de Proficiência em Inglês (EPI) apresente uma melhora. Pela pesquisa bibliográfica realizada foi possível identificar que, dentre os diversos fatores que influenciam negativamente o nível do ensino da língua, destacam-se: a falta de formação adequada de professores; quantidade de horas insuficiente sobre a matéria no currículo do curso de letras, metodologias de ensino inadequadas e a falta de recursos necessários. Foi realizada, ainda, uma pesquisa exploratória, em que os alunos do Curso de Letras da FAFICA – PE puderam expor suas opiniões quanto aos fatores que têm impacto sobre a prática docente dos professores de língua inglesa no curso de línguas. As principais considerações mencionadas pelos entrevistados sugerem que o ensino de inglês necessita de professores críticos e reflexivos, metodologia adequada; uma abordagem comunicativa que permita que as experiências de aprendizagem ocorram em diferentes atividades e ambientes para que os alunos sejam capazes de interação com outros falantes e usuários da língua, dentre outras.

Palavras-chave: Língua Inglesa; Curso de Letras; Formação de docentes, Professores críticos e reflexivos.

INTRODUÇÃO

O Brasil, assim como outros países em desenvolvimento, principalmente da América Latina, precisa ter cada vez mais pessoas que dominem línguas estrangeiras para atender à demanda por indivíduos cada vez mais capacitados a atuarem em diferentes áreas, afinal, o conhecimento e domínio de línguas estrangeiras propicia ao indivíduo, uma oportunidade maior de engajamento e interação no mundo social (acadêmico, científico, tecnológico, humano), bem como o desenvolvimento profissional, principalmente em períodos como os atuais em que a

¹ *Los factores que posibilitan al docente de inglés, en la carrera de letras, formar profesionales críticos optimizando el proceso de enseñanza y aprendizaje.* (Título da Tese em espanhol).

² Mestre em Docência Universitária pela Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. Bacharel em Direito e Licenciado em Letras e Pedagogia. Advogado, Professor. E-mail: belricardo@hotmail.com.br.

³ Magister Scientiae em Didáctica. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Profesora Postgrados de La Universidad Tecnológica Nacional – UTN. E-mail: giannattasio_susana@yahoo.com.ar.

crescente internacionalização dos mercados tem exigido cada vez mais das nações a adotarem o uso de uma segunda língua (MINZON, 2009).

Dentre as inúmeras línguas existentes a inglesa se destaca, pois, ela utilizada por grande parte da humanidade para comunicação de uma forma geral, sendo necessária ainda, em atividades nas áreas da tecnologia, ciência e entretenimento, mídia, publicidade, entre outros.

Mas, apesar da importância do conhecimento e domínio da língua inglesa, pesquisas como a divulgada em abril de 2013 pela *Global English Corporation*, empresa que realiza testes em todo o mundo sobre a proficiência de inglês nos negócios, mostram que os profissionais brasileiros apresentam um dos piores níveis de inglês do mundo. (ARCOVERDE, 2013)

Os diversos estudos já realizados, com o objetivo de identificar as causas da atual situação precária sobre o ensino da língua inglesa no país, apresentam diversos fatores, tais como: má formação do docente; práticas pedagógicas ineficientes; falta de estruturas e recursos educacionais; desigualdades sociais; falta de compreensão de como se processa a aprendizagem; grades curriculares nos cursos de Letras deficientes, sem contar a distância geográfica dos países que possuem essa língua como sendo a materna.

Nesse sentido, torna-se essencial refletir sobre o processo de ensino da língua inglesa na formação de docentes de língua estrangeira, desde a perspectiva da aprendizagem até a prática de um ensino de forma mais realista, que possibilite um desenvolvimento intelectual e social, capaz de diminuir a desigualdade social no país, ao mesmo tempo em que proporcione condições favoráveis para que os indivíduos sejam aceitos em diversos ambientes de trabalho que requerem o conhecimento e domínio da língua inglesa. Afinal, como argumenta Naidorf (2016):

Desde el discurso educativo de la igualdad de oportunidades, el principio meritocrático no es puestos en cuestión, lo que impide atender la tendencia contraria a la justicia social que las mismas instituciones pregonan y pretenden sostener en un contexto social que en otros ámbitos se esfuerza por aplicar políticas redistributivas y compensatorias. Esta última cuestión, presente desde hace diez años en Brasil bajo la forma de acciones afirmativas, ha permitido a través de vacantes reservadas para negros, estudiantes provenientes de bajos estratos sociales y otros grupos (NAIDORF, 2016, p.26)

Considerando a hipótese de que o aperfeiçoamento contínuo do docente da língua estrangeira, através dos cursos e capacitações, melhora a sua prática e transmissão dos conteúdos trabalhados e, por outro lado, a ausência do aperfeiçoamento acarreta aulas cansativas e desmotivadoras para a aquisição do conhecimento, justifica-se o presente estudo que tem como objetivo identificar quais os requisitos e diretrizes devem ser considerados no processo de formação dos docentes, que possibilitem o desenvolvimento de sujeitos com

competências necessárias para atuarem como profissionais críticos e capacitados, isto é, profissionais que tenham a capacidade e habilidade de contribuir para que se possa ultrapassar a demanda do mercado de trabalho, e que saibam desenvolver a capacidade de pensar criticamente e de produzir conhecimento dentro da área de ensino/aprendizagem da língua estrangeira.

Para atingir o objetivo principal, foi realizada, primeiramente, uma pesquisa bibliográfica sobre as questões abordadas no trabalho, tais como o ensino da língua inglesa no Brasil; práticas de ensino e aprendizagem; formação de professores e currículo, abordando questões relativas ao ensino da prática docente nas salas de aula do curso de letras. Adicionalmente, foi realizada uma pesquisa exploratória para identificar a opinião dos alunos do 8º período do curso de Letras de um Instituto de Ensino superior, sobre o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Acredita-se que os resultados das pesquisas possam contribuir no sentido de gerar propostas para a formação de professores de inglês, com base nas conclusões obtidas.

METODOLOGIA

O presente estudo teve como base de apoio, os principais conceitos e esclarecimentos obtidos por meio de uma pesquisa bibliográfica, em que foram consultados livros, trabalhos acadêmicos, artigos, notícias e legislação pertinente.

Adicionalmente, foi realizada uma pesquisa exploratória descritiva, qualitativa, que buscou conhecer a opinião dos estudantes do curso de letras, futuros professores de língua inglesa, sobre o ensino da língua, dificuldades no processo ensino-aprendizagem, no curso de letras, dentre outros.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O campo de pesquisa foi composto por vinte e cinco alunos do 8º período do curso de Letras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FAFICA – de Caruaru – PE, Instituição de Ensino Superior, particular, sem fins lucrativos, fundada em 1960 situada na cidade de Caruaru, estado de Pernambuco.

Enfocando o formando do curso de Letras, esta pesquisa, de base etnográfica, investigou como se dá a formação contínua a partir das práticas de ensino, bem como visou identificar os

fatores que possibilitam uma melhora na qualidade de ensino da língua inglesa nas universidades. Para tanto, foi investigada a população de alunos do curso de letras da faculdade, que pretendem atuar como professores da língua inglesa.

A metodologia investigativa do presente estudo buscou apontar os fatores que contribuem para a formação de profissionais críticos, considerando a Pedagogia Crítica, desde o conteúdo de disciplinas, a atitude de discernimento, até a análise da formação e práticas dos professores de Inglês para o curso de letras.

Como instrumento de pesquisa, foi apresentado um questionário, dividido em duas partes, sendo que na primeira parte foram apresentadas oito perguntas fechadas para identificação do grau de concordância e discordância quanto às questões apresentadas. Na segunda parte, foram apresentadas nove questões abertas, que visou conhecer a opinião dos entrevistados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma vez que o desenvolvimento do trabalho contou com dois tipos de pesquisa (bibliográfica e exploratória), os resultados obtidos com cada pesquisa estão apresentados separadamente.

Na primeira parte, foi desenvolvida uma análise conceitual baseada na pesquisa bibliográfica realizada, sobre os seguintes arcabouços teóricos: a importância da língua inglesa na atualidade; as práticas pedagógicas e diretrizes para o ensino da língua inglesa no Brasil; a formação docente e as competências profissionais necessárias.

O ensino de língua inglesa como disciplina obrigatória no currículo escolar brasileiro teve início em 1809, ocasião em que Dom João VI decretou a implantação do ensino de duas línguas estrangeiras, a inglesa e a francesa, escolhidas estrategicamente, visando às relações comerciais que Portugal mantinha com a Inglaterra e a França.

Na ocasião que foi implantado, o ensino da língua estrangeira tinha como única função: “capacitar os estudantes a se comunicarem oralmente e por escrito.” Para tanto, os professores aplicavam o Método Clássico ou Gramática-tradução, que era o único método de ensino de línguas estrangeiras, conhecido na época. (SANTOS e OLIVEIRA apud LIMA, 2009).

Como argumenta Almeida Filho (2003), desde 1809 é possível verificar uma inadequação entre o ensino de língua inglesa, oficialmente oferecido no Brasil e as necessidades dos aprendizes; situação essa que começou a se modificar somente no início da década de 1930,

mais especificamente em 1934, ocasião em que o ensino da língua inglesa no Brasil foi oficializado com o primeiro curso universitário de Letras na Universidade de São Paulo.

Conforme esclarece Silva (2013), após a Segunda Guerra Mundial, a dependência econômica e cultural brasileira em relação aos Estados Unidos intensifica-se, principalmente com a chegada de empresas estrangeiras e, nesse cenário, a necessidade de se aprender inglês tem sido cada vez maior.

Mas tal fenômeno não foi observado pela legislação brasileira, pois no período pós-segunda guerra mundial e, principalmente após a explosão industrial e tecnológica inicializada a partir da década de 1950, em que havia um prestígio e necessidade da língua inglesa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 retirava a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira no ensino médio (atual ensino básico) e no ensino secundário (atual ensino médio), e deixava a cargo dos estados a opção pela sua inclusão nos currículos.

Assim como a anterior, a LDB de 1971 continuou ignorando a importância das línguas estrangeiras ao deixar de incluí-las dentre as disciplinas obrigatórias, deixando mais uma vez a cargo dos Conselhos Estaduais, decidir sobre o ensino de línguas.

Diante da falta de obrigatoriedade do ensino de línguas nas escolas, formalmente colocada na LDB e a real necessidade trabalhista que exigia cada vez mais, profissionais com conhecimento e domínio sobre a língua estrangeira, observa-se uma explosão de cursos particulares de inglês, que foram surgindo para suprir a necessidade do mercado.

Apesar de todos os setores da sociedade reconhecerem a importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais não asseguraram uma inserção de qualidade desse ensino em nossas escolas. Em busca dessa qualidade, as classes privilegiadas sempre procuraram garantir a aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas ou com professores particulares, mas os menos favorecidos continuaram à margem desse conhecimento e habilidades de uso correspondentes. (PAIVA, 2003, p.57)

Para Paiva, o desprestígio da língua estrangeira na educação brasileira que prevaleceu até 1975 ficou evidenciado pela ausência de uma política nacional de ensino de línguas estrangeiras para todo o país e pela diminuição drástica da carga horária, chegando a apenas uma aula por semana em várias instituições. Tal situação seria modificada posteriormente, mas não suficiente para que o ensino da língua inglesa fosse melhorado e capaz de um aprendizado efetivo, como pode ser evidenciado nas mais recentes pesquisas sobre a proficiência em inglês da população brasileira.

Segundo o estudo da *Global English* de 2013, que mediu a habilidade com o idioma de mais de 200 mil funcionários de empresas nacionais e multinacionais ao redor do mundo que não têm o inglês como língua materna, o Brasil está entre os piores países no domínio do idioma.

Entre as 78 nações analisadas, o País ficou na 71ª colocação. Nas primeiras posições do ranking estão Filipinas, África do Sul e Noruega. El Salvador e Chile são os piores colocados. Com pontuação de 3,27, o Brasil ficou atrás da média geral de 4,75 pontos e também da média da América Latina, de 3,38 pontos.

Na pontuação no Índice de Inglês para Negócios, 1,0 indica uma capacidade de leitura e de se comunicar usando apenas perguntas e frases simples, enquanto uma pontuação mais elevada de 10,0 representa a capacidade de se comunicar e colaborar no ambiente de trabalho muito parecido com um falante nativo de inglês. (ARCOVERDE, 2013);

O desprestígio da língua por parte das diretrizes governamentais, bem como outros fatores tem contribuído para que o ensino e aprendizagem da língua inglesa apresentem níveis baixos e preocupantes. Um desses fatores trata-se da metodologia de ensino aplicada.

Em cada época e diante diferentes períodos históricos e sociais, as metodologias de ensino foram se adequando e modificando para atender a diferentes demandas.

Até a década de 1960, a metodologia utilizada para o ensino da língua estrangeira, era baseada na Pedagogia Tradicional, cuja abordagem, restringe a aprendizagem à aquisição de informações e demonstrações transmitidas, não permitindo ao aluno trazer o conhecimento teórico para a realidade e isso compromete a compreensão sobre o aprendido.

De acordo com Barros Junior (2001), na pedagogia tradicional:

A aprendizagem é mecânica e receptiva, para o que se recorre frequentemente a coação. A transferência de aprendizagem depende do treino; a memorização é indispensável a fim de que o aluno possa responder às situações novas de forma similar as respostas dadas em situações anteriores. (BARROS JÚNIOR, 2001, p.21)

Com o crescimento industrial e econômico observado no período que antecedeu e incluiu a década de 1970, e uma com uma nova filosofia educacional surgida nos Estados Unidos para atender a demanda por profissionais mais qualificados, o ensino precisava se moldar às novas demandas da época. Nesse sentido é possível observar ao surgimento e fortalecimento de uma educação tecnicista, inspirada nas teorias behavioristas da aprendizagem, onde se deveria moldar a sociedade à demanda industrial e tecnológica da época. (SAVIANI, 2009).

Como argumentam Menezes e Santos (2001), a pedagogia tecnicista, além de apresentar características autoritárias, pode ser considerada não dialógica, ou seja, ao aluno cabe assimilar passivamente os conteúdos transmitidos pelo professor.

Outra linha pedagógica trata-se da Pedagogia Bancária, conceituada por Freire, como imposição do conhecimento realizada pelo professor sobre o aluno na medida em que o

professor já os havia adquirido e dispõe destes sendo assim possível sua ação de depósito deste conhecimento nos alunos. Desta forma, a educação bancária com a pura transferência de conteúdos, a não participação do educando na produção do conhecimento, é um dos elementos responsáveis pela desmotivação, pela falta de interesse em estudar o que é "passado" em sala de aula (FREIRE e SHOR, 1986, p. 15)

Contrariando as metodologias anteriores, surge a Pedagogia Construtivista, que reconhece que o processo de aprendizagem depende diretamente da construção do saber. Nesse sentido, como afirmam Arias e Yera (1996):

O construtivismo concebe a aprendizagem como um processo de construção dos conhecimentos, de sua elaboração pela criança conjuntamente com o adulto (neste caso, com o professor), de diálogo com o outro, mas o epicentro desse processo é a própria criança. Isso significa que o polo decisivo da aprendizagem não reside mais na figura do professor, mas esta na criança mesma, e que a pedagogia deve concentrar sua atenção não tanto no processo de ensino, quanto no jeito de como aprendem as crianças, como constroem e reconstróem seus conhecimentos. (ARIAS e YERA, 1996, p.11)

Ainda com o foco no desenvolvimento cognitivo surge Pedagogia Crítica, que busca fomentar a capacidade crítica dos cidadãos, levando-os a resistir, seja de forma limitada ou não, aos efeitos do poder, reconhecendo as injustiças e buscando “caminhos alternativos de mudança através da solidariedade” (SANTOS, 2002, p.10).

No Brasil, a pedagogia crítica foi fortemente influenciada pelos trabalhos de Paulo Freire, um dos mais aclamados educadores críticos, quem defendia a habilidade dos estudantes de pensar criticamente sobre sua situação educacional. Esta forma de pensar os permitiria reconhecer conexões entre seus problemas individuais, experiências e o contexto social em que eles estavam imersos. Em outras palavras, o pensar criticamente leva à conscientização: primeiro passo requerido da "Práxis," que é definida como o poder e a habilidade de tomar atitude contra a opressão ao mesmo tempo em que se enfatiza a importância da educação libertadora.

Além da prática pedagógica, no caso específico do ensino da língua estrangeira, é preciso reconhecer que existem diferentes métodos ou abordagens de ensino.

Desde que foi implantado em 1809, o ensino da língua estrangeira tinha como única função: “capacitar os estudantes a se comunicarem oralmente e por escrito”. Para tanto, os professores aplicavam o Método Clássico ou Gramática-tradução, que era o único método de ensino de línguas estrangeiras conhecido na época. (SANTOS e OLIVEIRA apud LIMA, 2009)

Nessa metodologia, a oralidade da língua era considerada irrelevante e a gramática precisava ser ensinada progressivamente, partindo-se de conceitos morfológicos simples até atingir os mais complexos.

Comumente utilizado para o ensino de línguas clássicas como o grego e o latim, este método passa a ser utilizado para o ensino de línguas vivas: Inglês e Francês, apenas disponibilizado à elite, uma pequena parcela da população; a escrita era o meio de comunicação amplamente utilizado na época e, portanto, eram valorizados os saberes gramatical e literário. (SANTOS, 2012, p.19)

De acordo com Richards e Rodgers (2011), no método clássico, a gramática é ensinada de forma dedutiva, ou seja, o professor apresenta o ponto gramatical de forma sistematizada, utilizando a língua materna como meio de instrução, e, em seguida, os alunos praticam as regras gramaticais através de exercícios de tradução.

Considerando que o ensino, conforme apontam Lima, Sato, Avelar e Souza (2010), se configura como transmissão de conhecimentos linguísticos em que o professor possui o papel de transmissor e o aluno de receptor, a aprendizagem de línguas, com a utilização desse método, na perspectiva de Richards e Rodgers (2011), passa a ser vista como um processo que consiste na memorização de regras que possibilitem o aluno a adquirir conhecimento sobre a morfologia e sintaxe da língua-alvo.

O Método Direto foi proposto originalmente na França, em 1901 por Saiveur e tratava-se de uma metodologia em que o ensino de Língua Estrangeira deveria ocorrer exatamente como a língua materna é ensinada, ou seja, de forma natural e subconsciente, sem a explicação de regras gramaticais. Desta forma, o processo de aprendizagem ocorre diretamente na língua alvo e seu objetivo é desenvolver no aluno a capacidade de pensar na língua alvo desde o início do curso.

De acordo com Santos (2012):

No Método Direto, portanto, o ensino de gramática deve ocorrer de forma indutiva, ou seja, através de exposição da língua-alvo, o aluno realiza associações que o levam a deduzir supostas regras gramaticais. Esta exposição à língua-alvo ocorre, por exemplo, através de demonstrações do professor que utiliza de variadas estratégias, desde pôsteres e jogos, até mímicas ou o que achar necessário para facilitar este processo de associação do aluno, desde que a língua-alvo seja sempre utilizada como meio de instrução. (SANTOS, 2012, p.20-21)

Apesar de imposto por Lei em 1931, a implementação do Método Direto para o ensino da língua inglesa não obteve êxito na maior parte das escolas devido a ausência de professores nativos ou que tivessem um nível de fluência suficiente para gerir uma aula seguindo os requerimentos do método.

O método situacional, também denominado como "ensino situacional de língua", está relacionado com o uso concreto de objetos, figuras, objetos educativos, que juntos com ações e gestos podem ser usados para demonstrar os significados dos novos itens da língua (RICHARDS & ROGERS, 2011)

O Método Audiolingual surgiu pela necessidade dos americanos, durante o período da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), desenvolverem pessoas que trabalhassem como intérpretes e tradutores, mas com fluência em línguas estrangeiras, fato esse que a metodologia até então em uso, que tinha uma abordagem para a leitura, não proporcionava. Nessa ocasião, o governo solicitou às universidades que desenvolvessem programas para o ensino de línguas estrangeiras, destinados aos militares (AQUILINO SÁNCHEZ, 1993).

Como mencionado anteriormente, tanto o método situacional quanto o audiolingual fazem parte de uma abordagem Estruturalista de ensino que concebe a linguagem como um sistema de signos e propõe investigar certos elementos básicos que compõem, combinam-se e estão presentes em todas as línguas, sem distinção.

A Abordagem Estruturalista entende língua como fala e prioriza o ensino da oralidade. Neste contexto, sugere-se uma sequência de conteúdos no processo de ensino: primeiramente o aluno aprende a falar, e, somente em um segundo momento, é exposto a atividades de leitura e escrita cujo foco deve estar relacionado ao que havia aprendido oralmente. Em outras palavras, o aluno deve aprender a ler e escrever somente o que já produz oralmente. (SANTOS, 2012, p.22)

Na atualidade, as abordagens de ensino da língua estrangeira consideram a visão comunicativa da linguagem, sendo que para Jacobs e Farrell (2003), mencionados por Richards (2006), a abordagem comunicativa para ter uma repercussão da concepção sócio interacionista, deve considerar sete aspectos didático-metodológicos: a autonomia do aluno; natureza social do aprendizado; integração curricular; enfoque no significado; diversidade de abordagens em diferenças individuais dos alunos; habilidades do raciocínio e professores como coaprendizes.

Segundo Richter e Balbinot (2001):

A abordagem comunicativa se caracteriza por ter o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre os sujeitos que estão aprendendo uma nova língua. O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações autênticas na interação com outros falantes-usuários dessa língua. (Almeida Filho, 1993) (RICHTER e BALBINOT, 2001, p.1)

Além da escolha de uma abordagem ou pedagogia que irá resultar efetivamente em conhecimento e domínio, é preciso ainda considerar o papel e as características do professor, afinal, sendo o professor o principal agente (entre outros) na configuração de processos de ensino e aprendizagem, é preciso concebê-lo, como afirma Pérez Gómez (2001), como um

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

profissional que reflete criticamente sobre a prática cotidiana a fim de compreender as características específicas daqueles processos, bem como sobre o contexto em que o ensino tem lugar para que possa, assim, facilitar o desenvolvimento autônomo e emancipador dos participantes do processo educativo.

Quando se falava em formação docente nas últimas décadas do século XX, se fazia a partir de uma perspectiva de formação de professores numa racionalidade técnico-instrumental. Em outras palavras com a aplicação da racionalidade técnica, a atividade profissional se reduzia a aplicação instrumental de um conjunto de saberes na resolução de problemas.

Para Pérez Gómez (1995)

O professor como técnico-especialista deita suas raízes “na concepção epistemológica da prática herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p.96).

Nesse modelo de formação se compreende que o profissional da educação deve apenas conhecer os saberes necessários, para bem conduzir sua prática profissional que é reproduzida de forma mecanicista. Assim, para o professor, bastava saber algumas técnicas, para usá-las a favor de seu exercício pedagógico e aplicá-los nas suas resoluções. Mas essa metodologia, em virtude das mudanças sociais e principalmente políticas ocorridas com a democratização de diversos países da América Latina, como o Brasil, a partir da década de 1980, começou a ser questionada e repensada, conforme nos mostra Trindade (2003).

Nesse novo cenário, emerge a necessidade de se pensar um modelo de professor reflexivo, como principal exigência da formação permanente de professores. No modelo reflexivo o educador é aquele que permanentemente reflete suas práticas e não um simples reprodutor de técnicas apreendido externamente. O seu papel está na reflexão que acontece na ação. Nesse aspecto, o educador deve estar sempre adquirindo novos conhecimentos exigidos e vividos pela sociedade atual, gerando o enriquecimento tanto para o educador como para o educando. Para tanto, Pérez Gómez (1998) propõe quatro perspectivas de formação docente:

a) Perspectiva acadêmica - enfatiza a aquisição de conhecimentos produzidos através da investigação científica, que são transmitidos na forma de disciplinas específicas (enciclopédico). O conhecimento pedagógico deve estar diretamente relacionado a estas disciplinas ou ao seu modo de transmissão (compreensivo).

b) Perspectiva técnica - privilegia a otimização e a antecipação dos resultados que devem ser alcançados através de processos de ensino eficientes e econômicos. O professor deve, neste caso, mostrar-se um técnico competente na aplicação de conhecimentos científicos devidamente traduzidos em procedimentos técnicos e didáticos.

c) Perspectiva prática - toma o ensino como uma atividade peculiar, complexa e que, fortemente marcada pelo contexto onde se desenvolve, traz em si conflitos de valores que implicam escolhas de caráter ético e político, com resultados imprevisíveis e processos conflituosos.

d) Perspectiva de reconstrução social - toma a reflexão como um dos suportes para uma transformação das práticas sociais, entre elas o ensino. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.353-373)

Considerando que o professor é o principal agente (entre outros) na configuração de processos de ensino e aprendizagem, é preciso concebê-lo, como nos diz Pérez Gómez (2001), como um profissional que reflete criticamente sobre a prática cotidiana a fim de compreender as características específicas daqueles processos, bem como sobre o contexto em que o ensino tem lugar para que possa, assim, facilitar o desenvolvimento autônomo e emancipador dos participantes do processo educativo.

Mas essa tarefa não parece ser muito fácil, uma vez que os cursos de formação de professores no Brasil têm como principal objetivo formar professores aptos à realidade escolar. Para isto, dispõem de uma grade Curricular muito teórica e pouca prática. De fato é indispensável estudar os Teóricos e suas contribuições para a Ciência, mas a realidade que transcorre fora das Universidades, é muitas vezes contraditória. Por isso, muitos alunos licenciados não estão preparados para enfrentar uma sala de aula composta de alunos com diversos problemas, com diferentes ideias e opiniões.

Realmente, para que o professor possa transmitir conhecimento ele precisa desenvolver algumas competências, que segundo Cullen (1997), podem ser definidas como:

Capacidades complexas, integradas em diversos graus, que a escola deve formar nos indivíduos, para que possam desempenhar-se como sujeitos responsáveis em diferentes situações e contextos da vida social, pessoal, sabendo ver, fazer, atuar e desfrutar convenientemente, avaliando alternativas, elegendo as estratégias adequadas e comandando as decisões tomadas. (CULLEN, 1997, p.93)

Além das capacidades a serem desenvolvidas, é essencial que os professores usem de sua criatividade para a solução dos problemas que se apresentem. Nesse sentido, Woods (1995) argumenta:

A criatividade do professor relaciona-se diretamente a sua autonomia, a dimensão subjetiva e afetiva, como também, as suas convicções e qualidades técnicas, e as ideologias e aspirações da sociedade e do sistema educativo vigente. No tocante ao “eu” do professor, o autor diz que, na prática pedagógica, o docente deve ser guiado pelo “eu” do “outro”; isto é, cabe ao educador considerar que além do seu eu, há também um “eu” no “aluno”. Assim, o docente tem que equilibrar a própria subjetividade em razão dos aspectos individuais e coletivos comuns aos educandos: o contexto sociocultural, a história de vida, os conhecimentos prévios, a política interna da escola, dentre outros fatores. Visto que a intervenção pedagógica inovadora

deve ser potencializada na sala de aula para promover a imaginação e a criação e não para bloquear o processo de construção do conhecimento.

Na ação criativa do professor em interação com seus alunos, há uma combinação de fatores cognitivos, culturais sociais e emocionais bem como a mistura de elementos públicos e privados, formais e informais, exteriores e interiores à escola. (WOODS, 1995, p. 132-133).

Na atualidade, a formação dos docentes visa o fortalecimento de um profissional reflexivo, crítico, envolvido com sua própria formação, um profissional que se envolve politicamente nos processos decisórios em diferentes contextos de sua atuação – da sala de aula, da escola, das associações, etc, que dialoga com diversas áreas do conhecimento e toma / usa o resultado disso como insumo para sua atuação em sala e que, enfim, exercita e promove a cidadania a partir da própria atuação. (FREITAS, 2004)

Em se tratando de preparação dos professores, estes também devem receber preparação na utilização da tecnologia, pois esta contribui e muito na educação, desde que seja utilizada com inteligência.

Além de uma boa formação, aperfeiçoamento, conhecimento sobre os recursos tecnológicos e com práticas pedagógicas eficazes, para que o ensino possa efetivamente ocorrer, ainda se faz necessário considerar que as pessoas possuem diferentes níveis de consciência e diferentes capacidades de aprendizagem. Tal fato torna-se relevante, uma vez que as classes de aula são formadas por grupos ou turmas heterogêneas.

Devido aos diferentes perfis cognitivos dos indivíduos, Porlán (1997) aponta a necessidade de uma postura investigativa, por parte do professor, de forma a permitir-lhe uma prática reflexiva e um desenvolvimento profissional permanente.

O amplo espectro de perfis cognitivos da espécie humana requer um tratamento variado dos conteúdos e o uso de diferentes sistemas de símbolos no processo de ensino-aprendizagem, como também um sistema de avaliação diversificado.

Ao reconhecer as diferentes nuances do processo cognitivo para poder analisar e decidir o melhor método de ensino, o docente está atuando com uma prática reflexiva.

Um “professor reflexivo” conquista métodos e ferramentas conceituais baseados em diversos saberes e, se for possível, conquista-os mediante interação com outros profissionais. Essa reflexão constrói novos conhecimentos, os quais, com certeza, são reinvestidos na ação. Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica. O professor faz perguntas, tenta compreender seus fracassos, projeta-se no futuro, decide proceder de forma diferente quando ocorrer uma situação semelhante ou quando o ano seguinte se iniciar;

estabelece objetivos mais claros, explícita suas expectativas e seus procedimentos. (NAZAR, 2016, p.1)

A Racionalidade Prática ou Prática Reflexiva exige, de certa forma que os professores universitários passem a considerar em suas aulas o exercício da reflexão sobre a prática docente. Nesse contexto, gravações de aulas, confecções de diários e sessões de visionamento devem passar a fazer parte da prática docente de muitos professores universitários. (GIL; VIEIRA ABRAHÃO, 2008).

Após a obtenção das principais informações e conceitos teóricos, foram coletadas e analisadas as respostas obtidas pela entrevista direcionada aos alunos do 8º período de Letras da FAFICA – PE.

A primeira parte da pesquisa buscou conhecer as opiniões dos entrevistados sobre as seguintes questões:

1. O aprendizado da língua inglesa recebida em período anterior à universidade foi suficiente e eficiente?
2. As práticas pedagógicas do ensino da língua inglesa promovem a formação de profissionais competentes?
3. Você defende a necessidade de que o aluno realize algum curso de língua estrangeiro antes de ingressar na universidade?
4. Como professor, ou futuro professor, você considera que os recursos e métodos disponíveis para o ensino da língua inglesa são suficientes?
5. Como professor, você acredita que a formação contínua é essencial na Língua Inglesa.
6. É necessário reforçar e melhorar a formação do docente quanto ao planejamento didático.
7. É necessário reforçar e melhorar a formação do docente quanto à condução da aprendizagem.
8. É necessário reforçar e melhorar a formação do docente quanto à avaliação.

Pelas respostas obtidas, os resultados encontrados apontam para as seguintes evidências:

- O aprendizado da língua inglesa obtido em período anterior à universidade para 72% dos entrevistados foi insuficiente e ineficiente.
- As práticas pedagógicas do ensino da língua inglesa para 52% dos entrevistados, promovem a formação de profissionais competentes. O grande percentual obtido sobre a discordância dessa afirmação denota a falta de conhecimento ou desconfiança sobre as práticas pedagógicas para o ensino de línguas.

- 94% dos entrevistados defendem a necessidade de que o aluno realize algum curso de língua estrangeira antes de ingressar na universidade, o que representa que a base do ensino está muito fraca.
- Somente 40% dos entrevistados afirmaram que os recursos e métodos disponíveis para o ensino da língua inglesa são suficientes.
- Para 96% dos entrevistados, a formação contínua é essencial na Língua Inglesa. Em outras palavras, somente a conclusão do curso de letras não é suficiente.
- O mesmo percentual de entrevistados (96%), acredita ser necessário reforçar e melhorar a formação do docente quanto ao planejamento didático.
- Quanto à condução da aprendizagem, 88% acredita necessário reforçar e melhorar a formação do docente nesse quesito.
- Já para a questão de avaliação, 80% respondeu ser necessário reforçar e melhorar a formação do docente.

Na segunda parte da pesquisa, os entrevistados apresentaram suas opiniões e considerações sobre as práticas didáticas para o ensino da língua inglesa nas universidades e as medidas necessárias para a transmissão de maiores conhecimentos e domínio sobre a língua inglesa, bem como sobre os recursos necessários para que o ensino da língua inglesa seja contextualizado, capaz de inserir os indivíduos na sociedade e no mercado de trabalho. Ainda buscou conhecer quais as leituras deveriam ser consideradas no currículo de formação em língua inglesa. Sobre a formação do professor de língua inglesa, foi perguntado quais os pontos fracos podem ser observados e quais os fatores que você considera relevantes e que possibilitam a formação de um docente crítico de língua inglesa.

Após a coleta dos resultados e posterior análise, um fato chamou a atenção: os percentuais de pessoas que não responderam ou não souberam responder às questões apresentadas, o que denota falta de conhecimento ou domínio sobre o assunto.

Quanto às respostas efetivas, é possível resumir as ideias mais proeminentes apontadas:

- Uma prática didática ideal para o ensino da língua inglesa deve possibilitar um conhecimento prévio do vocabulário da língua aos alunos, para posteriormente, introduzir o estudo gramatical, com o uso de dinâmicas e aulas interativas que melhorem a oralidade.
- As medidas necessárias para a transmissão de maiores conhecimentos e domínio sobre a língua inglesa para a formação de docentes da língua, segundo os entrevistados, devem permitir que os alunos adquiram um conhecimento mais

consistente sobre a gramática e domínio da língua. Para tanto, uma das primeiras ações a serem reavaliadas dizem respeito às atuais cargas horárias e volume de disciplinas, que nitidamente, foram apontadas como insuficientes, aumentar a carga horária de língua inglesa no currículo do curso de letras.

- Os principais fatores que incidem no ensino da língua inglesa, apontados pelos entrevistados envolvem: Dinâmicas, filmes, a prática oral da língua por meio de conversação, músicas enriquecimento do vocabulário, músicas e formas dinâmicas para se transmitir o conteúdo necessário para o domínio da língua, não se restringindo à comunicação.
- Para que o ensino da língua inglesa seja contextualizado e capaz de inserir os indivíduos na sociedade e no mercado de trabalho, devem ser considerados todos os recursos, incluindo os tecnológicos, que possibilitem o entendimento e domínio da língua em diferentes gêneros textuais, tais como: filmes, textos, músicas, vídeos, revistas, jornais, atividades interativas e maior prática de conversação.
- No currículo de formação em língua inglesa, devem ser considerados todos os tipos de leituras, não se limitando às literaturas básicas. Nesse sentido, jornais, revistas, textos literários e científicos, além de outros gêneros, que possibilitem a aprendizagem e a compreensão sobre a língua inglesa tornam-se essenciais.
- A atual formação de professores da língua inglesa, na opinião dos entrevistados, apresenta alguns problemas, começando pelo baixo nível de conhecimento dos ingressos, o que sugere a necessidade do fortalecimento e reestruturação do ensino ainda em sua base, nos primeiros níveis. Além desse fator, para muitos, a carga horária é insuficiente para a formação de bons profissionais.
- Os fatores relevantes que possibilitam a formação de um docente crítico de língua inglesa, apontados pelos entrevistados incluem: Boa estrutura educacional e práticas pedagógicas voltadas ao idioma; uma carga horária maior e uma preocupação mais abrangente com a língua inglesa, não se restringindo à gramática e professores que buscam inovar suas práticas para que os alunos se sintam atraídos pela disciplina e para que compreensão da necessidade da língua inglesa no mundo contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo breve histórico sobre o ensino de línguas estrangeiras no país foi possível reconhecer que a utilização de diferentes critérios e metodologias de ensino não se mostrou eficiente. Além disso, elementos como falta de formação adequada dos docentes, carga horária das disciplinas insuficiente, falta de recursos necessários e o próprio desprestígio sobre essas disciplinas têm dificultado e até mesmo impedido a inserção de muitos no mercado de trabalho e no processo de participação social.

Para que o ensino possa garantir o direito dos indivíduos à participação social e cidadania, o nível de ensino oferecido nos níveis educacionais precisa melhorar em vários aspectos, pois a atual situação tem prejudicado grande parcela da população que não possui condições para complementarem seus estudos ou frequentarem um curso particular de idiomas.

Dentre as inúmeras ações possíveis, as seguintes podem ser consideradas:

- O ensino das línguas estrangeiras deve considerar o mesmo grau de importância sobre a oralidade e à gramática, pois o desconhecimento ou falta de domínio tanto de um quanto de outro, sem dúvida, produzirá um conhecimento parcial e insuficiente sobre a língua.
- Existe a necessidade de se repensar nas metodologias de ensino a serem praticadas, para que seja garantido um ensino contextualizado em que os indivíduos compreendam na prática as informações recebidas. O ato de contextualizar está diretamente relacionado com o ato de entender, conformar, adaptar ou rejeitar uma ideia, conceito, atividade ou procedimento, a um contexto cultural imediato. A incapacidade ou dificuldade que as pessoas têm em contextualizar está diretamente relacionada à falta de compreensão nos processos de comunicação, principalmente quando essa ocorre de forma escrita.
- O conteúdo das disciplinas de línguas estrangeiras estabelecidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, precisa ser reavaliado, pois, pelos apontamentos levantados, existe um questionamento muito grande de que a quantidade de horas estabelecidas para o ensino de línguas estrangeiras é insuficiente para que seja garantido um ensino de maior conteúdo e qualidade.
- Os professores de línguas estrangeiras precisam de aprimoramentos e atualizações para garantir uma aprendizagem melhor. Dentre esses aprimoramentos necessários, o conhecimento em informática, internet e telecomunicações, que possibilitam inúmeras técnicas e procedimentos de ensino e prática se torna uma exigência. Mas esses recursos precisam estar disponíveis.

As respostas dos estudantes de Letras, futuros docentes da língua inglesa também contribuíram para identificar as dificuldades observadas por esses, na prática docente, bem

como no reconhecimento de possíveis sugestões que possibilitariam, em médio prazo, a melhora nos resultados do ensino e aprendizagem da língua inglesa, tais como:

- fortalecer e reestruturar o ensino de inglês, mesmo em sua base, nos primeiros níveis de educação.
- aumentar a carga horária de língua inglesa no currículo do curso de letras.
- considerar todos os recursos, incluindo tecnologia, que permitam a compreensão e domínio da linguagem em diferentes gêneros, tais como: filmes, textos, música, vídeos, revistas, jornais, atividades interativas e o aumento na prática de conversa.
- identificar projetos e currículos dos cursos e avaliar os melhores métodos e práticas para a educação.

Quanto à formação de um ensino crítico da língua inglesa, de acordo com os alunos entrevistados, essa depende das seguintes ações:

- inovar nas práticas pedagógicas para que os alunos sejam atraídos pela disciplina e que entendam a importância e necessidade do inglês no mundo hoje.
- desenvolver um bom plano de aula como ferramenta indispensável na escola, incluindo dinâmicas e atividades de interação, bem como uma metodologia que oferecerá suporte para ministrar as aulas eficientemente.
- fornecer equipamentos e recursos que melhoram o processo de ensino.
- ter acesso a uma carga horária maior das disciplinas de língua estrangeira e metodologias, no curso de letras.
- desenvolver habilidades e competências para o ensino da língua inglesa, tais como a criatividade na educação para formar pessoas com capacidade de análise crítica que reconheçam a necessidade do conhecimento e domínio de uma língua estrangeira em uma base diária.
- buscar conhecer os alunos e suas capacidades cognitivas para que se possa otimizar as formas de ensino e aprendizagem de inglês.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: STEVENS, C. M. T. & CUNHA, M.J. C. (Org.) Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p. 19-34, 2003.

AQUILINO SÁNCHEZ. Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A., 1993.

ARCOVERDE, Leticia. Profissionais brasileiros têm um dos piores níveis de inglês do mundo. In: Valor Econômico, edição de 23 de abril de 2013, disponível em

<www.valor.com.br/carreira/3096818/profissionais-brasileiros-tem-um-dos-piores-niveis-de-ingles-do-mundo>. Acesso em 25 de março de 2014.

ARIAS, José O. Cardentey; YERA Armando Pérez. O que é a Pedagogia Construtivista? Revista de Educação Pública, v. 5, n. 8, 1996. Disponível em <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/360/328>>, acesso em 10 de agosto de 2016.

AZEVEDO, Antulio José de.; BONADIMAN, Claudia; GUTIERRES, Ivenis Rosa Magalhães; SOUZA, Aparecida Amelia de. A influência da pedagogia tecnicista na prática docente de uma escola de educação básica. Revista Científica Eletrônica De Pedagogia, Ano XI – No. 21 – Janeiro de 2013. Disponível em <http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/zYtDts3VvFm5DcG_2013-7-10-17-59-12.pdf>, acesso em 12 de maio de 2016.

BARROS JUNIOR, Eimar França de. A pedagogia tradicional e as desigualdades de classe. Monografia apresentada à Universidade da Amazônia, Belém-Pará, 2001. Disponível em <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAAIMsAF/pedagogia-tradicional>>, acesso em 10 de agosto de 2016.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. Lei Nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do BRASIL, Brasília, DF.

CULLEN, Carlos A. Crítica de las razones de educar: Temas de filosofía de la educación. Buenos Aires: Paidós, 1997.

FARIAS, Maria Solange de. Estudo da interlíngua de brasileiros estudantes de espanhol apoiado na análise de erros. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2007. Disponível em <www.uece.br/posla/dmdocuments/mariasolangedefarias.pdf>, acesso em 10 de maio de 2016.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Maria Adelaide de. Educação e ensino de língua estrangeira hoje: implicações para a formação de seus respectivos profissionais e aprendizes. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). Prática de ensino de língua estrangeira. Experiências e reflexões. Campinas, SP: Pontes, Arte Língua, 2004. p.117-130.

GIL, Gloria; VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. Educação de professores de línguas – os desafios do formador. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

LIMA, D. C. Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com Especialistas São Paulo: Parábola Editorial, 2009.p.21-30.

LIMA, Ana Paula de; SATO, Eliane Tiyoko Nishimori; AVELAR, Flávia Juliana de Souza; SOUSA, Luciene Teodoro Casassanta. O ensino de língua inglesa no estado de SP: uma proposta em questão. In: SILVA, Kleber Aparecido da. (Org) Ensinar e Aprender Línguas na

Contemporaneidade: linhas e entrelinhas. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 1 Campinas: Pontes Editores, p. 149-184, 2010.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete pedagogia tecnicista. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/pedagogia-tecnicista/>>. Acesso em: 10 de set. 2016.

MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001

MINZON, Sheyla Guimarães. A importância da língua inglesa nos cursos de qualificação na área de petróleo e gás. Monografia apresentada à Universidade Candido Mendes: Rio de Janeiro, 2009. Disponível em <www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/k209116.pdf>. Acesso em 11 de janeiro de 2016.

NAIDORF, Judith, Mitos y desafíos para la universidad latinoamericana. Revista Eventos Pedagógicos. Sinop, v. 7, n. 1 (18. ed.), p. 18-36, jan./maio 2016. Disponível em <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/download/2069/1708>>, acesso em 12 de junho de 2016..

NAZAR, Rosa Maria Gasparini. A formação do professor, a prática reflexiva e o desenvolvimento de competências para ensinar. Artigo publicado em 3 de agosto de 2016. Disponível em <<http://unicastelo.br/portal/a-formacao-do-professor-a-pratica-reflexiva-e-o-desenvolvimento-de-competencias-para-ensinar/>>, acesso em 16 de setembro de 2016.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84. Disponível em <www.veramenezes.com/ensino.htm>, Acesso em 10 de novembro de 2016.

PÉREZ GÓMEZ, A. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 13-26.

PÉREZ GÓMEZ, A. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PORLÁN, R.; RIVERO A.; MARTÍN DEL POZO, R. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. Enseñanza de las Ciencias, 15(2): 155-173, 1997.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p.144.

RICHARDS, J. C. O ensino comunicativo de línguas estrangeiras. São Paulo: Special Book Services, 2006.

RICHARDS, Jack C and RODGERS, Theodore S. Approaches and Methods on Language Teaching. 2nd edition. Cambridge University Press 2011.

RICHTER, Marcos Gustavo, BALBINOT, Márcio. A Abordagem Comunicativa na Aquisição de Língua Escrita. Artigo publicado em 2001. Disponível em <http://coral.ufsm.br/lec/02_01/MarcioLC6.htm>, Acesso em 17 de maio de 2016

SANTOS, Cintia Dias Rodrigues. Concepções de professores em formação sobre o ensino de gramática em língua inglesa. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Metodista de Piracicaba, 2012. Disponível em <www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/21062013_112845_cintiadias.pdf> Acesso em 10 de janeiro de 2016.

SANTOS, J. A.; OLIVEIRA, L. A. Ensino de Língua Estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, D. C. Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com Especialistas São Paulo: Parábola Editorial, 2009.p.21-30.

SANTOS, K. C. dos. Construção multicultural: Reflexões sobre políticas alternativas para o ensino de língua estrangeira. Tese (Doutorado em Letras), Faculdade de Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2002, 144 f

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Rev. Brasil. Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abril de 2009. Disponível em <www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>, acesso em 09 de outubro de 2015.

SILVA, Alvaro Barbosa. O ensino da língua inglesa na escola pública do Estado do Paraná – um estudo de caso. Monografia apresentada á Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR: Medianeira, 2013. Disponível em <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4226/1/MD_EDUMTE_2014_2_3.pdf>. Acesso em 12 de outubro de 2015.

TERRIBILI FILHO, Armando; QUAGLIO, Paschoal. Professor reflexivo: mais que um simples modismo – uma possibilidade real. Revista da Faculdade de Educação, Ano VI nº 9, Jan./Jun. de 2008. Disponível em <www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_9/artigo_9/55_71.pdf>, acesso em 28 de outubro de 2016.

TRINDADE, Héliqio. O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira. Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?. La cosmética del poder financeiro. CLACSO: Buenos Aires, 2003. Disponível em <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109021739/9trindade.pdf>>, acesso em 12 de maio de 2016.

WOODS, P. Aspectos sociais da criatividade do professor. Em Nóvoa, A. (Org.) Profissão professor (pp. 125-153). Portugal: Porto Editora, 1995.