

THE APPS ON THE TABLE: ENSINANDO LÍNGUA INGLESA NO MUNDO GLOBALIZADO

Clarissa de Araújo MOURA (1); Izabelle Maria Amaro de SOUZA (1); Ana Rebecca de Moura MOREIRA (2); Lucineia CONTIERO (3)

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, clarissaamoura@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma análise sobre o atual cenário do ensino de Língua Inglesa na sociedade com as consequências da globalização. Ao decorrer deste, serão discutidos problemas enfrentados por professores de L.I., tais como a desvalorização da formação do professor pelo mercado; a problemática curricular da graduação das licenciaturas de Letras; e a necessidade de formarmos professores-reflexivos, flexíveis dentro do contexto atual de inovações em salas de aula; e como tais implicações têm requerido um perfil novo do profissional. Para a elaboração deste artigo foi levado em conta a experiência das autoras em ensino de Língua Inglesa em cursos de idiomas e o decorrer da matéria de Estágio Supervisionado para Professores de Língua Inglesa/Letras-Inglês, processo que permitiu desenvolver o projeto de pesquisa em questão.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores, Língua Inglesa, globalização, mercado, licenciatura.

ABSTRACT

This paper aims to present an analysis of the current scenario of English teaching in our society due to the globalization consequences. In the course of this paper we will discuss problems faced by English teachers such as the devaluation of the teacher by the language industry, the troublesome in the English undergraduate degree and the necessity to prepare reflective teachers who are also flexible when it comes to our actual context of classroom innovations and how those implications require a new professional profile. For the construction of this article was taken in consideration the authors' experiences with English teaching in language courses and the path that was taken during the course of Supervised Internship to English Teachers needed for English teaching undergraduate degree, process which allowed the development of the present project.

KEY-WORDS: Teacher, English, globalization, English industry, degree.

INTRODUÇÃO

O tempo e o mundo exigem mudanças e atualizações. A sociedade vai se encaixando naquilo que é mais cômodo para ela, que possui mais atrativos, aquilo que é mais viável e - por que não? - novo. As novidades movem a nossa vida, uma vez que alteram o modo de pensarmos, vivermos e aceitarmos a realidade ao nosso redor, e algumas vezes, as novidades

podem vir a mudar completamente a forma que vemos a sociedade e o mundo. Novidades têm trazido mudanças em muitas áreas: cultura, comunicação interpessoal, tecnologia, informação... não obstante, também à área do conhecimento. Desejamos fazer ver, neste artigo, que há uma grande influência da globalização na educação no compete ao avanço de novas práticas e costumes, e avança para o contexto específico do ensino de línguas estrangeiras, e mais especificamente para o ensino da língua inglesa.

Baseando-nos na nossa vivência no Estágio Supervisionado Obrigatório I, matéria obrigatória na grade curricular de Letras - Inglês, encaminhamos nossa contribuição ao Congresso Nacional de Educação pautando-nos em pesquisas finalizadas junto a escolas de nível básico de Natal (RN), em que analisamos a rotina escolar e seus atores – coordenação, diretoria, secretaria e os alunos. Embasando-nos nesta experiência, desejamos pontuar, de modo amplo, as circunstâncias e desafios do professor de língua inglesa na atualidade.

Atualizaram-se as esperanças no ensino-aprendizagem. Se antigamente nos acostumamos com a escola contextualmente diferente da atual em suas práticas e teorias, é porque houve a necessidade de mudança no entendimento de sua importância e fundamentação social para o contemporâneo, e acompanha este novo olhar suas metodologias e objetivos. Com o avançar da tecnologia e da sociedade, percebemos também mudanças advindas no comportamento e cosmovisão dos alunos. Hoje, os nossos alunos chegam à sala de aula com os mais diversos contextos, culturas e experiências, assim, torna-se incoerente tratá-los e educá-los como seus pais eram tratados em sala de aula, vez que a vivência, os costumes e a cultura sofreram grandes mudanças nos últimos vinte, trinta anos e ainda continuam em um eterno desenvolvimento. Esses são fatores que, no decorrer do tempo, influenciaram diretamente para a necessária adaptação dos professores afim de se adequarem a esse novo contexto educacional.

Como dissemos, o marco inicial dessas mudanças foi a incidência da globalização, o que, de acordo com Rodrigues (2016, p. 14), possibilitou o “aumento das mobilidades, das trocas, das interações entre povos e culturas”, afetando diretamente o processo de ensino e os professores, principalmente os profissionais de ensino da língua estrangeira. Também decorrente desse processo houve a transformação da língua em um produto com significação de status e, o que antes era visto como diferencial para o mercado de trabalho, hoje é visto mais como um “saber necessário”. As escolas de idiomas, por sua vez, sentem-se impulsionadas a uma nova adequação a esses valores dando início a um ciclo de busca pelo melhor “custo-benefício”, uma vez que a língua passa a ser vista como um produto que se

coloca no mercado. Assim, aquele que consegue e sabe vendê-la melhor se posiciona bem na corrida pela “venda do idioma”. No entanto, na contramão desta revolução dentro das escolas de idiomas, em contrapartida, o ensino básico de línguas estrangeiras parece ter se estagnado no tempo.

Para Sarti e Tfouni (2013, p. 269), estamos vivenciando um tempo de “língua-objeto”, pois ela acabou se tornando nada mais, nada menos que um mero item da nossa sociedade capitalista, apenas mais um dos objetos a serem vendidos e negociados. O que acontece, sobretudo nas escolas de idiomas, é que se foca mais em como vender a língua da melhor forma, instaurando-se uma competição entre empresas educacionais numa corrida por qual consegue fazer os alunos aprenderem mais rápido; qual a melhor metodologia de ensino; quais os melhores atrativos e diferenciais mercadológicos. Empenha-se muito em vender a língua para preencher o vazio deixado pelo ensino básico no ensino da Língua Inglesa.

Essa característica mercadológica que a língua adquiriu se reflete na (des)valorização do professor de LI, sobretudo aquele dedicado aos cursos de idiomas, visto que o profissional, salvo raras exceções, costuma ser desvalorizado e sobrecarregado com diversas funções. Para este mercado, importa bem mais a fluência na língua e menos a formação, resultando num quadro de profissionais com formação em áreas tão diversificadas quanto distantes da área da licenciatura em LI. Vale frisar também que muitos cursos de licenciatura em Letras Português-Inglês, que, portanto, “certificam o professor para atuar na língua vernácula e em uma LE”, em grande maioria, apresenta currículos com “uma carga horária bem maior de disciplinas ligadas à língua vernácula do que à língua estrangeira” (RODRIGUES: 2016, p. 29), deixando lacunas na formação de professores de Inglês. Ainda: podemos mencionar profissionais que se tornaram professores de LI pelo fato de terem passado algum período em um país anglófono, fomentando, assim, a ideia errônea de que bom professor é aquele que teve uma vivência em um país falante da língua ensinada. Rodrigues (2016, p. 21), discorrendo acerca da formação do professor de LI, afirma que é preciso considerar a formação intelectual do professor, que abrange conhecimentos linguísticos, literários e conhecimentos teóricos que promovam a interdisciplinaridade. Tais conhecimentos não serão adquiridos apenas se vivendo em algum país anglófono, como se costuma afirmar com base no senso comum: “um profissional será obrigatoriamente melhor professor se passar algum tempo em país anglófono”. Daí porque um profissional respaldado em boa formação (prática e teoricamente) se faz tão importante.

Contudo, onde o ensino é obrigatório – por lei, é tido como direito de todo cidadão a aprendizagem de uma língua estrangeira, seguindo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB: BRASIL, 1996) –, normalmente, em instituições de ensino básico, a língua inglesa é ofertada de forma precária, fazendo com que os alunos experienciem cargas horárias não-satisfatórias dentro de sala de aula para a aprendizagem da língua. Isto, por sua vez, contribui significativamente para um resultado negativo pelos estudantes e estes, passam a buscar fora da escola aquilo que a sociedade exige dele profissionalmente, que é a aprendizagem de uma segunda língua para melhor estabelecer-se no mercado de trabalho e - por que não? - na vida. De acordo com Paiva (2013, p. 45), “[...] a carga horária dedicada ao ensino da língua é muito pequena se confrontada com as demais disciplinas, conteúdos e atividades com foco na formação do professor”, esta que deveria ser o alvo principal, porém, é praticamente inexistente.

Essa carga horária não-satisfatória acaba se tornando um transtorno para muitos alunos e professores. Os alunos acabam demonstrando pouco interesse pela língua inglesa e, não raro, não encontram motivos para estarem aprendendo a língua. Como Deci e Ryan (2000) afirmam, a motivação intrínseca é importante para o crescimento, integridade psicológica e coesão social. Configura-se como uma tendência natural para buscar a novidade e o desafio como meio para obter e exercitar as próprias capacidades. Essa falta de motivação natural que vem dos alunos acarreta diversos problemas de concentração e, inclusive, de comportamento. Do ponto de vista do professor, este acaba se culpando por não conseguir motivar seus alunos ou não conseguir manter o controle da turma em sala de aula.

Diante deste contexto (um tanto padronizado) no ensino da Língua Inglesa no Brasil deste século, o professor contemporâneo também passou por mudanças. À medida que cresceu a necessidade da aprendizagem de uma segunda língua, cresceu também o campo de trabalho para os professores de língua estrangeira, haja vista o ensino de Línguas Estrangeiras com fins acadêmicos – lembremos aqui Chantal Parpette e Jean-Marc Mangiante (2011), que reafirmam a necessidade e a utilidade do estudo de línguas estrangeiras por razões acadêmicas ou profissionais. É viável ressaltar ainda que a aprendizagem com finalidade acadêmica não é propriamente a forma de aprendizagem ideal da língua inglesa. Mesmo que haja o interesse pela língua, aprendê-la de uma forma segmentada para fins específicos, como “Inglês Instrumental”, por exemplo, torna a aprendizagem mais centrada – e talvez centrada para além da naturalidade do uso da língua. Um dos fatores que contribuíram para a inserção dessa

disciplina em grande parte das universidades no Brasil foi a inclusão de leituras acadêmicas em Inglês no currículo dos cursos de pós-graduação.

De acordo com uma pesquisa feita em 2013 pelo British Council, na época, 5% da população brasileira falava a língua inglesa e apenas 1% possuía domínio da língua (GAZETA DO POVO, 2015). O ensino de língua estrangeira nas escolas do nosso país tem sofrido críticas, vez que foram criadas expectativas sobre a aprendizagem desses idiomas que não estão sendo atendidas - nem nas salas de aula de cursos de idiomas, tampouco no ensino básico do país. Havendo reconhecido que a língua inglesa, no decorrer dos anos, foi ganhando espaço e prestígio nas escolas, tornando-se uma condição necessária para a inserção da sociedade no mercado de trabalho, o professor contemporâneo precisou ficar atento a quais interesses a língua estrangeira desperta naqueles que desejam aprendê-la. Rodrigues (2016, p. 24) defende que o interesse de estudo de línguas estrangeiras está ligado ao seu potencial em termos de utilidade. Ou seja, a língua é utilidade. Reduzi-la a um instrumento do mercado de trabalho é superficial, e exige-se abertura para encará-la como autonomia para engajamento no mundo em que as trocas culturais estão constantemente presentes.

Para atender à demanda mercadológica do mundo globalizado, é sempre mencionado o fato de preparar bons usuários da língua. Contudo, para que isso aconteça, é necessária a formação de professores de língua estrangeira reflexivos. Logo, um professor de L.I. não é meramente caracterizado por ser um conhecedor da língua em termos de uso. Faz-se necessário que esse profissional seja dotado de conhecimentos linguísticos, pedagógicos e educacionais.

Nossas universidades conclamam que o professor deve ser um profissional flexível, reflexivo e possuidor de muitas outras qualidades. Mas, estariam as nossas universidades dando o suporte necessário para formarmos, no mínimo, professores preparados? Ou somente estão cobrando pensadores sem oferecer o subsídio essencial para sua formação? A formação do professor de língua estrangeira é assunto que gera preocupação para o Estado, a Universidade e a escola, e estes também são direta e indiretamente responsáveis pela formação desses professores. A esse respeito, é preciso considerar que

A questão da má formação do professor não diz respeito apenas à sua formação linguístico-comunicativa, mas toca também à própria prática pedagógica. Esta não deve ser tratada apenas no momento em que os estudantes se dedicam à prática de ensino nas faculdades de educação, mas também nos primeiros anos de sua vida profissional, quando muitas vezes são desassistidos no próprio ambiente escolar onde trabalham. (RODRIGUES, 2016, p. 18)

Como resultado de nossas pesquisas, ora trazemos notícia: há uma pressão desmedida sobre a atuação e sobre resultados imediatos desses professores de idiomas - especialmente da Língua Inglesa -, entretanto não há uma preocupação correspondente com a preparação desses professores. Se atentarmos para a formação inicial do professor, existe uma preocupação evidenciada no que as licenciaturas devem oferecer. A grade curricular sobrecarrega os alunos de conteúdo sem ensiná-los a refletir sobre sua prática e acreditam que estão formando super-heróis capazes de realizar quaisquer astúcias pedagógicas atrativas e motivadoras em sala de aula, e não professores habilitados a pensar e ensinar a pensar.

Pensamos que a formação do profissional de Letras não passa unicamente pelo maçante aprendizado de muita teoria pedagógica, linguística e literária. Deveria se priorizar a busca por formas mais apropriadas de mudar o quadro atual do Brasil no que tange ao aprendizado de uma língua estrangeira, isto compete ao Estado, à Universidade e à escola, por estarem no controle do que é pensado e ensinado nas universidades. A prática também deve ser bem explorada na formação acadêmica, a fim de que o profissional não se sinta inseguro ao entrar em sala de aula. Daí porque o desenvolvimento do estágio é de suma importância para o crescimento e formação desses professores.

De acordo com Gimenez e Cristóvão (2004, p. 86), as diretrizes dos cursos de Letras foram estabelecidas há duas décadas e, desde então, apenas alguns adendos têm sido feitos. Contudo, o perfil do professor de hoje já não é mais similar àquele de 2001, tampouco, o perfil dos alunos. Hoje, o professor se depara com alunos que requerem aulas inovadoras, que incluam o uso de jogos, aplicativos e outros atributos que não eram utilizados em sala de aula tempos atrás. A facilidade de trocas culturais também é novidade dentro de nossas salas de aula e, do professor, é cobrado estar ciente e inserido em todas essas novidades. Um professor reflexivo é ciente do contexto em que está inserido.

Existem muitos desafios que dizem respeito à escola e ao estágio supervisionado, um deles é: a escola é reduzida a um campo para a realização desse estágio. Entretanto, deveria ser considerada como um contato direto com a realidade educacional, como um auxílio para a preparação dos professores, uma antecipação do futuro, um ponto de partida para a busca de melhorias; isto é, havendo a integração devida entre a universidade, a escola e a comunidade. Gimenez e Cristóvão (2004, p. 93) acreditam que “a formação de professores, entendida como participação em comunidades de prática, coloca os futuros professores em contato direto com a realidade educacional”, assim criando uma maior integração entre diferentes instituições e níveis de ensino.

Baseando-nos na nossa vivência no Estágio Supervisionado Obrigatório I, matéria obrigatória na grade curricular de Letras - Inglês, encaminhamo-nos a escolas de nível básico e observamos o dia a dia da coordenação, diretoria, secretaria e dos alunos. Embasando-nos nesta experiência, pontuamos, nos próximos parágrafos, as circunstâncias e desafios do professor de língua inglesa.

Em nossas salas de aula, hoje, o ensino de língua inglesa não está obtendo resultados eficazes. E isto tem relação direta com o fato de que não há domínio suficiente do conhecimento da parte dos professores, que frequentemente ensinam a língua baseando-se somente em suas convicções e experiências (RODRIGUES: 2016, p. 17). No que diz respeito aos alunos, esses não parecem compreender o motivo pelo qual a disciplina da Língua Inglesa está em seu currículo escolar, simplesmente aceitam que é uma “língua universal”. Assim, não veem a utilidade da língua, e esta não-identificação com a língua acarreta a falta de motivação dos alunos, como mencionado anteriormente, o que desemboca em uma desmotivação também por parte dos professores. A exemplo disso, trazemos nossa experiência das observações que fizemos no Estágio Supervisionado: encontramos alunos desmotivados com a Língua Inglesa e professores desinteressados, cansados de bater na mesma tecla e exaustos do grande esforço que gastam ensinando o verbo "to be".

Há ainda outro fator enfrentado como desafiador pelos professores de língua inglesa, lembrado por Moita Lopes (1996) – a carga horária insuficiente para ensinar aquilo que é exigido deles, uma vez que o conteúdo é extenso e os alunos precisam memorizar as regras, as conjugações e gramática. Isto, mais uma vez, causa um impacto muito grande no aluno, que se vê forçado a aprender a gramática de uma língua que não sabe falar. Lembremos ainda que o professor também enfrenta excesso de trabalho, acúmulo de turmas, o que não possibilita que ele possa variar sua metodologia fugindo do tradicional, além de não ser bem pago pela quantidade de trabalho a ser realizado. Existe também a baixa credibilidade do ensino da língua na escola, que é mais um fator “desmotivacional”. Como se vê, há um peso bastante negativo na qualidade do trabalho do profissional da educação que procura as línguas estrangeiras para dedicar a carreira...

Um dos maiores contratemplos atuais no Brasil é a aceitação ilusória, pelo mercado, de que os falantes nativos de língua inglesa conseguem ensinar a língua melhor do que alguém que teve formação pedagógica para exercer a profissão. Assume-se, hipoteticamente, que o ensino proveniente desses indivíduos é superior ao de um profissional de Letras, que dedicou seu tempo - muitas vezes uma boa parte da sua vida - para passar o conhecimento que possui

ao alunado usando suas experiências de aprendizado de uma segunda língua, muito diferente daquele que adquiriu como nativo e pode não saber a língua materna do aluno e não ter qualificação pedagógica. Alguns professores, ao se depararem com o fato de que nativos da língua são geralmente preferidos no momento de uma contratação, chegam a desenvolver algo chamado de “síndrome do impostor”. Segundo Steigleder (2014, p. 24):

A síndrome do impostor quando relacionada aos professores não-nativos de língua inglesa é tão comum, que através de relatos e conversas informais já seria possível verificar que grande parte, se não todos os professores nessa situação, quando questionados sobre tais sentimentos acabam por reconhecer a existência, ao menos em determinados momentos de suas vidas profissionais de episódios relacionados a eles. Esses sentimentos estão relacionados, de acordo com Bernat (2008)²⁶, a algo semelhante a reconhecer-se uma fraude frente a um status de perito em uma língua que não é originalmente a sua.

Tal dificuldade acaba fazendo o professor desconfiar de suas próprias habilidades diante a língua. Ainda segundo Steigleder (2014, p. 24):

Essa dificuldade leva à comparação eterna entre o professor não- nativo e o falante nativo, que, em geral, leva os alunos a privilegiarem o professor que tem no inglês a sua língua materna ou, ainda, em alguns casos, privilegia em processos seletivos aquele indivíduo que, em algumas ocasiões, mesmo sem experiência em sala de aula, já viveu em determinado país, e que tenha um sotaque mais semelhante ao dos nativos, por exemplo. Essas comparações ressaltam ainda mais a dificuldade em atingir as expectativas impostas pelo próprio professor e pela sociedade, por mais que haja dedicação por parte do profissional.

É notório que não há empenho em se sanar esse problema, principalmente por parte do mercado de trabalho oferecido das escolas de idiomas, parcela da sociedade que reforça essa noção acerca dos professores de língua estrangeira e faz piorar a situação, podendo levar o ensino de Língua Inglesa a um estado crítico.

Não obstante este problema, há também a *pseudo*-formação dos professores de línguas estrangeiras que não conseguem se comunicar na língua que pretendem ensinar - situação muito frequente em licenciaturas em Português/Inglês devido a outro obstáculo já apresentado neste artigo: problema que anuncia que estamos formando profissionais “de papel”, que o diploma para uma contratação fala mais alto do que a própria atuação e habilidades.

Na circunstância atual, identificamos como imprescindível um empenho de todas as partes envolvidas nesse panorama educacional - Estado, universidade, escola, professores - para colocar o conteúdo no contexto e o contexto no conteúdo. Ou seja, precisamos partir para uma abordagem mais real do ensino da Língua Inglesa, a que chamaríamos de *língua em movimento*. Não se tratam de conteúdos que atraem os alunos, mas que fazem parte do seu contexto experiencial, estão em sintonia com a realidade educacional, com a realidade na qual

eles estão sendo ensinados. Assim, a língua deixa de ser uma utopia. Mas, antes de sair da imagem de utopia, precisamos voltar à raiz do problema: a universidade e o seu papel de “universalizar” o ensino e formar o professor.

Não vemos a universidade como uma espécie de fôrma que tem como principal objetivo fazer todos pensarem da mesma maneira; vemos como um ambiente para experiências e escolhas de vida. Acreditamos que a universidade nos apresenta os meios, nos dá as ferramentas e cabe a nós escolhermos aquilo que queremos pelo resto da vida, ou seja, universidade é reflexão. Conforme Rodrigues (2016, p. 23), dos professores e futuros professores será necessário um exercício contínuo de reflexão; noutras palavras, não apenas mera repetição daquilo que nos é ensinado, mas reflexão sobre aquilo que nos é apresentado.

Sendo assim, o professor-reflexivo é aquele que soube fazer bom proveito da universidade e utilizou bem das ferramentas. Compreendemos que ser um professor reflexivo é o mesmo que ser um professor bem sucedido em ensinar. Esse processo está presente desde o momento em que estamos preparando a aula, quando escolhemos a metodologia que será utilizada para o desenvolvimento desta e a maneira como lecionamos. Em nossa opinião, o professor-reflexivo possui envolvimento com seu trabalho e compromisso com seus alunos. Considera o contexto em que vivemos, inclusive insere o contexto em sala de aula. O professor-reflexivo pensa, ensina e ajuda a pensar a atualidade, tendo em vista que o mundo se atualiza: o ensino deve atualizar-se também, pois está no mundo e faz parte do mundo.

A curiosidade gera e incentiva a aprendizagem. Gimenez e Cristóvão (2004, p. 94) declaram que a maneira de atuar de um professor demanda que este faça reflexões e realize ações como consequência. Se um professor é curioso por sua área, realiza pesquisas, tem anseio de descobrir mais e dar resposta às suas inquietações linguísticas, ele também pode motivar os seus alunos a quererem descobrir e a se aventurarem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre o contexto em que vivemos, pós e durante a globalização, sobre a formação dos professores e a necessidade de buscarmos soluções para problemas educacionais atuais que não dependam apenas diretamente de uma reformulação de currículos - no que tange ao ensino básico e às licenciaturas, cargas-horárias e disciplinas escolares - acreditamos que o pensamento crítico, aliado a uma boa formação inicial e continuada, podem nos tirar o ensino de Língua Inglesa do estado de inércia que se encontra. Cabe a nós,

professores e futuros professores, encontrarmos maneiras de realizar o verdadeiro e efetivo diálogo produtivo entre sala de aula, universidade, professor e aluno.

Queremos fazer parte de uma nação de professores curiosos, que pensam, que fazem pensar, que produzem. Professores que estão atualizados com o contexto dos alunos; que não se perdem na naquilo que fazem; não são se veem desolados pelas condições desfavoráveis do sistema de ensino e por gestões mal sucedidas; que aproveitam as ferramentas que a universidade nos oferece, principalmente o pensamento crítico, pois se há algo em que a universidade não pode falhar é em ensinar o formando a pensar. Queremos estar de mente aberta para uma transformação, somente assim mudaremos o contexto em que estamos situados.

Muitos professores se frustram, pois lutar pela educação brasileira é lutar nadando contra uma forte corrente de ventos contrários. Somos arrastados pelo desestímulo dos alunos, pela falta de estrutura, pela falta de apoio por parte de pais, da coordenação, do Estado, entre outros. Porém, dentro da nossa sala de aula temos uma representação do macro: cada aluno é um contexto, um possível influenciador. Dentro de nossas salas de aulas, somos nós que fazemos acontecer junto com os alunos. É ali que tudo pode acontecer, é ali que o professor pode transformar e ser transformado. É na sala de aula que o professor extrai o conteúdo para suas reflexões rotineiras, é nesse ambiente de motivação (e desmotivação) que somos impulsionados a dar o nosso melhor, a pensar criticamente, é onde nossa formação acontece na prática e dela extraímos alimento para reformulações profissionais. É ali, principalmente, que ensinamos a pensar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Marcus de Souza. Inglês para fins específicos: o desenho de um curso a partir da análise de necessidades. **Revista Intercâmbio**, v. XXX: 51-79, 2015. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759x

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27.834. Disponível em: <<http://bit.do/cSE7X>> Acesso em: 09 set. 2018.

DECI, E. L. & RYAN, R. M. (1985). **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum Press

GAZETA DO POVO. **Apenas 5% dos brasileiros falam Inglês**. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/apenas-5--dos-brasileiros-falam-ingles-ek15nlmtwge6x2pk5fzohmphi/>> Acesso em: 09 set. 2018.

GIMENEZ, Telma Nunes. CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, Londrina, v. 4, n. 2, 2004.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PAIVA, V.L.M.O. **Avaliação das condições de oferta dos cursos de Letras**. In: GIMENEZ, T. (Org.). Ensinando e aprendendo inglês na universidade: Formação de professores em tempos de mudança. Londrina, ABRAPUI, 2003. p. 43-55.

PARPETTE, C.; MANGIANTE, J.-M. **Le Français sur objectif universitaire**. Grenoble: PUG, 2011.

RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. A Formação do Professor de Língua Estrangeira no Século XXI: entre antigas pressões e novos desafios. **Signum: Estud. Ling.**, Londrina, n. 19/2, p. 13-34, dez. 2016.

SARTI, M. M.; Tfouni, L. V. Por uma Língua Objeto: O avesso do gozo na cultura do consumo. **Ágora**, Rio de Janeiro, vol. XVI, n. 2, p. 267-282, jul/dez, 2013.



STEIGLEDER, Ingrid Christine Cramer Nunes. **Proficiência em Língua Inglesa: Concepções e Preconceitos.** 2014. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.