



UNIVERSIDADE DA FORÇA AÉREA

MESTRADO EM CIÊNCIAS AEROESPACIAIS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: CAPACITAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS

FABIANA DA CUNHA FERREIRA

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO ENSINO DE IDIOMAS ELABORADAS
PELOS PROFESSORES DE INGLÊS E ESPANHOL DA FORÇA AÉREA
BRASILEIRA E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO
APRENDIZAGEM.**

RIO DE JANEIRO

Novembro 2009



FABIANA DA CUNHA FERREIRA

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO ENSINO DE IDIOMAS ELABORADAS
PELOS PROFESSORES DE INGLÊS E ESPANHOL DA FORÇA AÉREA
BRASILEIRA E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO
APRENDIZAGEM**

ORIENTADOR: Prof^a. Dr^a Maria Célia Barbosa Reis da Silva

Trabalho de Conclusão do Curso de Mestrado, apresentado como requisito à obtenção do título de Mestre em Ciências Aeroespaciais - Área de concentração: Capacitação de Recursos Humanos, pela Universidade da Força Aérea.

RIO DE JANEIRO

Novembro 2009

FABIANA DA CUNHA FERREIRA

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO ENSINO DE IDIOMAS ELABORADAS
PELOS PROFESSORES DE INGLÊS E ESPANHOL DA FORÇA AÉREA
BRASILEIRA E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO
APRENDIZAGEM**

Aprovado pela Banca Examinadora em 30 de novembro de 2009.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a Maria Célia B. Reis da Silva - UNIFA
Orientadora

Prof. Dr Nelson Rodrigues Filho - UERJ

Prof^a. Dr^a Bertha Borja Reis do Valle - UERJ

Dedico este trabalho às pessoas mais importantes da minha vida:

Aos meus queridos pais, **José Carlos e Marilena**, pela educação que me foi dada e por terem financiado meus estudos, durante toda a minha vida, dando-me a capacidade de concluir este curso de Mestrado.

Ao meu eterno porto seguro: minha mais que especial irmã, **Juliana**, pessoa ímpar que, do seu jeito, contribuiu enormemente para que eu concretizasse mais uma de “minhas loucuras”.

Ao meu marido, **Alexandre**, por toda sua paciência e amor incondicional. Muito obrigada pela força, amor e coragem de ter estado ao meu lado, apoiando-me em mais esta minha jornada.

À minha avó **Zenilda** (*in memoriam*), que, mesmo sem saber da importância desse curso, colaborou com a sua compreensão e carinho, até o momento de sua partida eterna.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, todo poderoso e misericordioso, por ter me dado forças para seguir a caminhada até o fim, mesmo com os inúmeros obstáculos que surgiram ao longo da "estrada". Ter Deus ao meu lado foi fundamental.

Aos meus **parentes**, que entenderam o meu isolamento por um longo período, o que intensificou a saudade que sentíamos um pelo outro.

Ao meu amor **Alexandre**, que entendeu os meus momentos de isolamento e os períodos em que tive que me ausentar de casa para realizar a pesquisa em outros estados.

À minha eterna amada **avó Zenilda**, que, mesmo em seus últimos dias de vida, compreendeu a minha ausência nos horários de visita no hospital em que se encontrava. Esteja em paz!

Agradecimento mais que especial à amiga e **Prof^a. Dr^a. Maria Célia Barbosa Reis da Silva** por ter compartilhado comigo sua sabedoria, sempre com muita paciência e carinho, durante todos os momentos de orientação, inclusive quando teve que se submeter a uma cirurgia. Obrigada pelo incentivo, pelos elogios, pela amizade, por ter sido a única que lutou pelos meus direitos e, principalmente, por ter acreditado em mim, do início ao fim.

A todos os meus **colegas e amigos** que dividiram comigo as angústias e as alegrias deste processo de construção e elaboração do trabalho, em especial Magda, Márcia, Luciana, Débora, Barbedo, Vanusa, Ramos, Átila, Vilma, Luzimar, Elessandra, Boero, entre tantos outros.

Aos **participantes desta pesquisa**, que prontamente se dispuseram a me auxiliar neste estudo.

Aos **meus sogros**, pela compreensão da minha ausência durante esta minha caminhada.

À **Banca examinadora**, pela boa vontade em ler minha pesquisa e ter aceito estar aqui hoje.

Aos colegas **Marta Maria e André**, que muito contribuíram com seus conhecimentos específicos acerca da pesquisa.

À **Prof^a. Dr^a. Hilda Alevato**, que me orientou informalmente no momento em me deu a ideia de trabalhar com as representações sociais, a partir de uma conversa em sala de aula.

A todos os **professores** do Programa de Pós-graduação da UNIFA, que colaboraram com a formação de todos da turma.

Ao **SO Ronaldo**, funcionário da Pós-graduação, pela educação, carinho e gentileza com que sempre tratou todos os alunos.

Ao **Ten Cel Fumiaki** e à **Professora Patrícia** que, carinhosamente, sempre me ajudaram, com conselhos e apoio.

Eu tenho uma espécie de dever, de dever de sonhar,
de sonhar sempre,
pois sendo mais do que
um espectador de mim mesmo,
Eu tenho que ter o melhor espetáculo que posso.
E assim me construo a ouro e sedas,
em salas supostas, invento palco, cenário para viver o meu sonho
entre luzes brandas
e músicas invisíveis.

Fernando Pessoa

RESUMO

Este estudo objetivou a compreensão de algumas falas e ações dos docentes de idiomas da Força Aérea Brasileira em sua atividade. Seu escopo foi analisar as representações sociais do ensinar e do aprender para os professores/instrutores de inglês e espanhol na Organização Militar em que lecionam, bem como a influência dessas representações no processo ensino-aprendizagem. Esta investigação estudou a linguagem, no ensino da língua estrangeira, como um processo em constante transformação. Este trabalho possibilitou um diálogo com as reflexões de Celani (2001), Coracini (2000), Almeida Filho (2005; 2007), Moita Lopes (2002), Celada (2002) e Revuz (1998). A relação entre pensamento e linguagem propiciou a contribuição de outros teóricos, como Vygotsky (2008), Foucault (2000) e Bakhtin (2004). O estudo do papel do discurso, na construção das subjetividades e das identidades sociais, assimilou pressupostos teóricos abordados por Moita Lopes (2002), Rajagopalan (1998; 2002), Signorini (2002), Hall (2006) e Bakhtin (2004). A questão das representações sociais foi o alvo desta pesquisa sob os enfoques de Moscovici (2000), Sá (1993; 1996; 1998), Freire e Lessa (2003), Celani e Magalhães (2002), entre outros. Dois instrumentos de investigação — um questionário e uma entrevista — foram aplicados aos sujeitos da pesquisa para o alcance do objetivo. A análise desses instrumentos mostrou que os informantes (re)elaboram algumas representações sobre o ato de ensinar e do aprender idiomas nas escolas e centros pesquisados, e que este processo influencia sua prática docente e o processo de ensino-aprendizagem de idiomas.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de idiomas. Representações Sociais. Identidades. Força Aérea Brasileira. Prática docente.

RESUMEN

Este estudio objetivó la comprensión de hablas y acciones de los docentes de idiomas de la Fuerza Aérea Brasileña en su actividad. Su escopo fue analizar las representaciones del enseñar y del aprender para los profesores/instructores de inglés y español en la Organización Militar en la cual leccionam, bien como, la influencia de ellas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta investigação concebió el lenguaje, en la enseñanza de lengua extranjera, como un proceso en constante transformación. El trabajo posibilitó un diálogo con las reflexiones de Celani (2001), Coracini (2000), Almeida Filho (2005; 2007), Moita Lopes (2002), Celada (2002) y Revuz (1998). La relación entre pensamiento y lenguaje propició la contribución de otros teóricos, como Vygotsky (2008), Foucault (2000) y Bakhtin (2004). El estudio del papel del discurso, en la construcción de las subjetividades y de las identidades sociales, asimió presupuestos teóricos abordados por Moita Lopes (2002), Rajagopalan (1998; 2002), Signorini (2002), Hall (2006) y Bakhtin (2004). La cuestión de las representaciones sociales fue alvo de esta pesquisa sob los enfoques de Moscovici (2000), Sá (1993; 1996; 1998), Freire y Lessa (2003), Celani y Magalhães (2002), entre otros. Dos instrumentos de investigación — un cuestionario y una entrevista — fueron aplicados a los sujetos de la pesquisa para alcanzar el objetivo. El análisis de esos instrumentos mostró que los informantes (re)elaboram algunas representaciones sobre el acto de enseñar y de aprender idiomas en las escuelas y centros pesquisados, y que este proceso influencia su práctica docente y el proceso de enseñanza aprendizaje de idiomas.

Palabras-clave: Enseñanza y aprendizaje de idiomas. Representaciones Sociales. Identidades. Fuerza Aérea Brasileña. Práctica docente.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1	- Estrutura de Ensino do DEPENDS	95
Ilustração 2	- Fachada da ETAv	122
Ilustração 3	- Organização Estrutural da EEAR	122
Quadro 1	- Cursos da EEAR e duração.....	123
Quadro 2	- Forma de ingresso na EEAR	124
Quadro 3	- Idade dos professores/instrutores participantes	131
Quadro 4	- Formação Acadêmica.....	132
Quadro 5	- Tempo médio de prática docente	132
Quadro 6	- Formação acadêmica complementar.....	133
Quadro 7	- Satisfação com a profissão docente.....	133
Quadro 8	- Visão dos docentes sobre suas condições de trabalho na OM	134
Quadro 9	- Conhecimento sobre documentos de ensino da OM	136
Quadro 10	- Objetivo do ensino de idiomas na sua OM	137
Quadro 11	- Função do professor de LE na OM para o próprio docente.....	140
Gráfico 1	- Palavras evocadas para o 1o termo indutor	145
Gráfico 2	- Palavras mais evocadas para Ensinar LE (1ª vez).	147
Gráfico 3	- Palavras mais evocadas para Ensinar LE (2ª vez)	147
Gráfico 4	- Palavras mais evocadas para Ensinar LE (3ª vez)	148
Gráfico 5	- Palavras mais evocadas para Ensinar LE (4ª vez)	149
Gráfico 6	- Palavras evocadas para o 2o termo indutor	150
Gráfico 7	- Palavras mais evocadas para Aprender LE (1ª vez)	151
Gráfico 8	- Palavras mais evocadas para Aprender LE (2ª vez)	152
Gráfico 9	- Palavras mais evocadas para Aprender LE (3ª vez)	152
Gráfico 10	- Palavras mais evocadas para Aprender LE (4ª vez)	153
Gráfico 11	- Palavras evocadas para Ensinar LE na OM	154
Gráfico 12	- Palavras evocadas para Ensinar LE na OM (1ª vez)	155
Gráfico 13	- Palavras evocadas para Ensinar LE na OM (2ª vez)	156
Gráfico 14	- Palavras evocadas para Ensinar LE na OM (3ª vez)	157
Gráfico 15	- Palavras evocadas para Ensinar LE na OM (4ª vez)	158

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD - Análise do Discurso

AFA - Academia da Força Aérea

ALC - American Language Course

BCT - Básico de Controle de Tráfego

BCT - ME - Básico de Controle de Tráfego - Módulo Especial

CADAR - Curso de Adaptação de Dentistas da Aeronáutica

CAFAR - Curso de Adaptação de Farmacêuticos da Aeronáutica

CAMAR - Curso de Adaptação de Médicos da Aeronáutica

CDA - Centro de Desportos da Aeronáutica

CFOAV - Curso de Formação de Oficiais Aviadores

CFOE - Curso de Formação do Oficial Especialista

CFOAv - Formação de Oficiais Aviadores

CFOInf - Curso de Formação de Oficiais de Infantaria

CFOInt - Curso de Formação de Oficiais Intendentes

CFS - Curso de Formação de Sargentos

CIAAR - Centro de Instrução e Adaptação da Aeronáutica

CIEAR - Centro de Instrução Especializada da Aeronáutica

CLE-B - Curso de Língua Espanhola Básico

CLE-I - Curso de Língua Espanhola Intermediário

CLI-B - Curso de Língua Inglesa Básico

CLI-I - Curso de Língua Inglesa Intermediário

CLI-IS - Curso de Língua Inglesa Intermediário Superior

CM - Currículo Mínimo

COMAER - Comando da Aeronáutica

CPCAR - Curso Preparatório de Cadetes-do-Ar

CPEA - Curso de Política e Estratégia Aeroespaciais

CTA - Controle de Tráfego Aéreo

DA - Divisão Administrativa

DCA - Diretriz do Comando da Aeronáutica

DE - Divisão de Ensino

DELE - Diploma de Español como Lengua Extranjera

DEPENS - Departamento de Ensino da Aeronáutica

DMA - Diretriz do Ministério da Aeronáutica

EAGS - Estágio de Adaptação à Graduação de Sargento

EAOAR - Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais da Aeronáutica

EAOF - Estágio de Adaptação ao Oficialato

EAOT - Estágio de Adaptação de Oficiais Temporários

EAOEAR - Estágio de Adaptação de Oficiais Engenheiros da Aeronáutica

ECEMAR - Escola de Comando e Estado Maior da Aeronáutica

EEAR - Escola de Especialista da Aeronáutica

EIAC - Estágio de Instrução de Oficiais Capelães

EPCAR - Escola Preparatória de Cadetes-do-Ar

ETAv - Escola Técnica de Aviação

FAB - Força Aérea Brasileira

ICA - Instrução do Comando da Aeronáutica

ICAO - *International Civil Aviation Organization*

IMA - Instrução do Ministério da Aeronáutica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

LE - Língua Estrangeira

MERCOSUL - Mercado Comum do Sul

OM - Organização Militar

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PTA - Plano de Trabalho Anual

PUD - Plano de Unidades Didáticas

QCOA - Quadro Complementar de Oficiais Temporários

RS - Representações Sociais

SAI - Serviço de Informações Aeronáuticas

TNC - Teoria do Núcleo Central

TRS - Teoria das Representações Sociais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 METODOLOGIA	34
2.1 <u>A ESCOLHA DA METODOLOGIA</u>	34
2.2 <u>DESCRIÇÃO DOS CONTEXTOS DE PESQUISA</u>	34
2.3 <u>TRILHANDO OS CAMINHOS</u>	38
3 O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NOS DIAS ATUAIS	41
3.1 <u>A LÍNGUA INGLESA NO CENÁRIO MUNDIAL</u>	51
3.2 <u>HISTÓRICO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL</u>	53
3.3 <u>A EVOLUÇÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA</u>	58
4 CONSTRUINDO AS IDENTIDADES	65
5 O QUE É A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS?	76
6 ENSINANDO INGLÊS E ESPANHOL NAS ESCOLAS E CENTROS DE FORMAÇÃO DA FORÇA AÉREA BRASILEIRA	87
6.1 <u>O BEHAVIORISMO</u>	89
6.2 <u>O COGNITIVISMO</u>	91
6.3 <u>O SÓCIO-INTERACIONISMO</u>	93
6.4 <u>O CENTRO DE INSTRUÇÃO ESPECIALIZADA DA AERONÁUTICA (CIEAR)</u>	96
6.5 <u>A ACADEMIA DA FORÇA AÉREA (AFA)</u>	106
6.6 <u>A ESCOLA PREPARATÓRIA DE CADETES DO AR (EPCAR)</u>	113
6.7 <u>O CENTRO DE INSTRUÇÃO E ADAPTAÇÃO DA AERONÁUTICA (CIAAR)</u>	118
6.8 <u>A ESCOLA DE ESPECIALISTA DA AERONÁUTICA (EEAR)</u>	121
7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS	129
7.1 <u>IDENTIFICAÇÃO PESSOAL DOS PARTICIPANTES</u>	131
7.2 <u>AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS</u>	144
CONCLUSÃO	162
REFERÊNCIAS	166
APÊNDICE A - Modelo de atividade desenvolvida no curso de Língua espanhola - Básico (CIEAR)	174
APÊNDICE B - Modelo de atividade desenvolvida no curso de Língua espanhola - Intermediário (CIEAR)	175

ANEXO A - Questionário de investigação	176
ANEXO B - Currículo Mínimo do Curso de Língua Espanhola Básico (CIEAR)	178
ANEXO C - Currículo Mínimo do Curso de Língua Espanhola Intermediário (CIEAR)	180
ANEXO D - Currículo Mínimo do Curso Língua Inglesa Básico (CIEAR)	182
ANEXO E - Currículo Mínimo do Curso Língua Inglesa Intermediário (CIEAR)	184
ANEXO F - Currículo Mínimo do Curso Língua Inglesa Intermediário Superior (CIEAR)	185
ANEXO G - Currículo Mínimo do Curso Língua Inglesa a Distância (CIEAR)	186
ANEXO H - Plano de Unidades Didáticas de Língua Inglesa I (AFA)	188
ANEXO I - Plano de Unidades Didáticas de Língua Inglesa II (AFA)	189
ANEXO J - Plano de Unidades Didáticas de Língua Inglesa IV (AFA)	190
ANEXO K - Plano de Unidades Didáticas de Língua Inglesa III(AFA)	191
ANEXO L - Currículo Mínimo de Inglês para Aviação (AFA)	192
ANEXO M - Plano de Unidades Didáticas de Inglês de Aviação (AFA)	193
ANEXO N - Plano de Unidades Didáticas de Língua Espanhola IV (AFA)	194
ANEXO O - Plano de Unidades Didáticas de Língua Espanhola III (AFA)	195
ANEXO P - Plano de Unidades Didáticas de Língua Espanhola I (AFA)	196
ANEXO Q - Plano de Unidades Didáticas de Língua Espanhola II (AFA)	197
ANEXO R - Currículo Mínimo do Curso de Língua Espanhola (AFA)	198
ANEXO S - Currículo Mínimo do Curso Preparatório de Cadetes do Ar.....	199
ANEXO T - Currículo Mínimo BCT (EEAR)	205
ANEXO U - Currículo Mínimo BCT-ME (EEAR)	216
ANEXO V - Currículo Mínimo SAI (EEAR)	217

1 INTRODUÇÃO

O que está para além da fronteira existente é um inimigo – cujas forças são temidas, cujo território é olhado com um olhar hostil. (...) A fronteira é o ponto além do qual eles falam línguas, comem alimentos e adoram deuses que simplesmente não são os nossos. (Gleenblatt e Gunn)

Muitos trabalhos vêm sendo realizados, tanto na área da Língua Portuguesa como na área da Educação e das Ciências Sociais sobre a linguagem como elemento fundamental no processo de construção das sociedades e das relações que nelas ocorrem. Nas mais diversas esferas, o importante papel da linguagem tem sido reconhecido em “um mundo no qual nada de importante se faz sem discurso” (SANTOS, 2000, p. 74). Pela linguagem, o homem é capaz de exteriorizar suas ideias e pensamentos e fornece, desta forma, possibilidades para o seu crescimento. Muito além do seu caráter comunicativo, a linguagem possui caráter constitutivo, proporciona entendimento mútuo entre pessoas, constrói verdades e produz realidades, o que faz do discurso no mundo moderno uma valiosa forma de poder.

Esta investigação, em particular, se encaixa na área da educação. Em se tratando de educação, segundo Cunha e Mello Sobrinho (1982), a palavra educar vem do latim *educare*, por sua vez ligada a *educere*, verbo composto do prefixo *ex* (fora) + *ducere* (conduzir, levar), e significa, literalmente, conduzir para fora, ou, em outras palavras, preparar o indivíduo para o mundo.

Falar em educação remete aos primórdios do processo educacional das nações. Na relação entre colonizadores e colonizados, por exemplo, sabe-se que uma nação, necessariamente, não sai ilesa do empreendimento colonizador. A intenção camuflada da conduta civilizadora nada mais é do que a de conduzir um povo selvagem, menos “civilizado”, para o mundo daqueles considerados mais instruídos e providos de bens materiais. De acordo com a etimologia da palavra educação, pode-se perceber que os europeus conduziram os colonos ao seu mundo e mudaram suas crenças, ampliando, assim, cada vez mais, seu território e seu poder.

A educação no Brasil, conforme relata Piletti (1991, p. 31), inicia-se por volta dos séculos XVI e XVII, em um clima de desconfiança e medo. Nas aldeias, ou em escolas ambulantes improvisadas, os índios recebiam dos europeus conhecimentos novos que vinham sempre, da parte do colonizador, acompanhados

da intenção de aprisioná-los ao mundo e à cultura do homem branco, retirando-lhes a autonomia e impondo-lhes uma outra língua¹.

Piletti (1991, p. 33), com base em Freyre (1993), afirma que

A história do contato das raças chamadas superiores com as consideradas inferiores é sempre a mesma. Extermínio ou degradação. Principalmente porque o vencedor entende de impor ao povo submetido a sua cultura moral inteira, maciça, sem transigência que suavize a imposição. O missionário tem sido o grande destruidor de culturas não européias, do século XVI ao atual; sua ação foi mais dissolvente que a do leigo.

Já dizia Sófocles, filósofo da Grécia Antiga, que nenhum mortal recebeu educação sem sofrer. Esse processo doloroso da aprendizagem desvaloriza os conhecimentos prévios dos educandos, pois os considera ultrapassados, em detrimento de novos conhecimentos que, ciclicamente, tomam lugar dos primeiros. Domesticados pelo domínio colonial, os índios, como lembra o autor, passaram a frequentar escolas de ler e escrever no Brasil. Pode-se dizer que o ensino da língua portuguesa foi uma das primeiras preocupações que os colonizadores e padres jesuítas tiveram na educação indígena. Afinal, seria através da “comunicação” que os colonizadores poderiam padronizar e definir o comportamento de milhares de índios que falavam a língua Tupi, que também foi aprendida por alguns catequizadores.

Mais tarde, as escolas de educação jesuítica alastraram-se por quase todo o território brasileiro, e essa prática teve seu auge e declínio entre os séculos XVI e XVIII (PILETTI, 1991, p. 33). Nos primeiros dois séculos, a preocupação básica dos padres era a de expandir o idioma. Em escolas fixas ou ambulantes, os padres adentravam por novos territórios em busca dos “gentios” para catequizá-los e instruí-los para uma nova realidade. Porém, em 1759, em uma de suas reformas, Marquês de Pombal, expulsou os jesuítas do Brasil, em função de radicais diferenças de objetivos. Enquanto os jesuítas se preocupavam com o proselitismo, Pombal pensava em reerguer Portugal da decadência que se encontrava diante de outras potências europeias da época. A educação jesuítica não convinha aos interesses comerciais emanados por Pombal. Ou seja, se as escolas da Companhia de Jesus tinham por objetivo servir aos interesses da fé, Pombal pensou em organizar a escola para servir aos interesses do Estado.

¹ Qualquer tentativa de predicar os conhecimentos passados dos portugueses para os índios é tendenciosa.

A língua é uma das mais importantes chaves para se iniciar o conhecimento sobre um povo. Ela propicia o conhecimento da cultura, da religião, dos costumes e muito da identidade de uma nação. Aprender uma língua estrangeira é adentrar na cultura e na identidade do outro, do estrangeiro. Esta aprendizagem implica conhecer a cultura de uma nação, e dentro dessa cultura estão as identidades daquele povo.

As mudanças sociais, em processo no mundo moderno, também têm provocado uma emergência na aquisição de novos conhecimentos. Se há algumas décadas, aprendizagem de línguas estrangeiras (doravante LE) significava diletantismo dos indivíduos pertencentes às elites intelectuais, que estudavam por gosto e não por necessidade ou obrigação, hoje em dia, o ensino de idiomas tornou-se aquisição necessária, como um elemento propulsor de inserção profissional.

O surgimento de novas tecnologias demanda por parte dos indivíduos uma constante busca pelo conhecimento. Num cenário altamente competitivo, prima o do mercado de trabalho, o conhecimento de língua(s) estrangeira(s) torna-se legitimização de aperfeiçoamento cognitivo e confere-lhes identidade profissional.

Atualmente, no Brasil, há um interesse muito grande pela aprendizagem de línguas estrangeiras, porém as circunstâncias desse fenômeno são diversas das identificadas na época colonial. Hoje, semelhante à imposição da língua portuguesa aos índios no período colonial, tem-se a imposição da língua inglesa nas escolas de ensino fundamental, médio e universitário. Essa imposição é decorrente de nossa dependência cultural² e econômica da hegemonia de países de língua inglesa.

De acordo com a Lei 9394/1996³, no artigo 36, inciso III, determina-se que, no Ensino Médio, será adotada uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

Dessa forma, a legislação brasileira prescreve a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira moderna na segunda metade do ensino fundamental e no ensino médio, este último nível acrescido da possibilidade, de acordo com as condições da escola, de mais uma língua, resultado da atual difusão cultural.

² Em determinadas áreas do conhecimento, a maioria dos livros encontra-se em língua inglesa.

³ Ver a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, N° 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 13 de ago. de 2009.

De acordo com os PCNs⁴ - Língua Estrangeira (1998, p. 19):

A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, publicada pelo Centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN-Club Internacional. Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem.

O processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno um engajamento discursivo, isto é, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, a construção do discente como sujeito do discurso⁵ via Língua Estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira.

A aprendizagem de Línguas Estrangeiras é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se, conforme mencionado, no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar a si e a outros no discurso, de modo a poder agir no mundo social.

A inclusão de uma área no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade. Em relação a uma LE, isso requer uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela população de determinado país. No Brasil, com exceção do espanhol, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utiliza o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno.

Apesar de o Brasil ter uma população composta de muitos descendentes de imigrantes japoneses, italianos, alemães, dentre outros, prevalece o ensino de

⁴ Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) são documentos elaborados pelo Governo e por vários educadores, tendo como objetivo ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade, e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro. Procuram, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras.

⁵ A construção do aluno como sujeito do discurso está relacionada ao desenvolvimento de sua capacidade de agir no mundo por meio da palavra em língua estrangeira, nas diversas habilidades comunicativas.

língua inglesa, e os aprendizes não têm autonomia para escolher a língua que mais lhes interessa. É a escola que decide que língua ensinar, e essa escolha, geralmente, recai sobre o inglês, em função das demandas mais imediatas da sociedade.

Os fatores históricos estão relacionados ao papel que uma língua específica representa em certos momentos da história da humanidade, fazendo com que sua aprendizagem adquira maior proeminência. Essa relevância é frequentemente determinada pelo papel hegemônico de tal língua nas trocas internacionais, gerando implicações para as trocas interacionais nos campos da cultura, da educação, da ciência, do trabalho etc.

A importância do inglês no mundo contemporâneo, pelos motivos de natureza político-econômica, não deixa dúvida sobre a necessidade de aprendê-lo. Esses mesmos fatores de natureza sociopolítica devem orientar o trabalho do professor. Não se pode ignorar o papel relativo que línguas estrangeiras diferentes têm em momentos políticos diversos da história da humanidade (o latim na época do Império Romano) e de países específicos (o espanhol, atualmente no Brasil). Isso afeta a função social que línguas estrangeiras específicas adquirem ao serem percebidas como sendo de mais prestígio e de mais utilidade, determinando suas inclusões nos currículos escolares. Ter consciência dessas questões é fundamental e elas devem ser tratadas pedagogicamente em sala de aula, chamando-se sempre a atenção para a utilização do inglês no mundo contemporâneo, nas várias áreas da atividade humana.

O valor do inglês, em virtude da influência da economia norte-americana, cresceu ao longo do século XX, principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial, e atingiu seu apogeu na chamada sociedade globalizada e de alto nível tecnológico, em que alguns indivíduos viveram no final do século passado. O inglês, hoje, é a língua mais usada no mundo dos negócios, e em alguns países, como Holanda, Suécia e Finlândia, seu domínio é praticamente universal nas universidades. É possível antever que, no futuro, outras línguas desempenhem esse papel.

Porém, deve-se considerar também o papel do espanhol, cuja relevância cresce em função do aumento das trocas econômicas entre as nações que integram o Mercado Comum do Sul (Mercosul). Esse é um fenômeno típico da história recente do Brasil, que, apesar da proximidade geográfica com países de fala espanhola, se mantinha impermeável à penetração do espanhol.

Sob a temática de aspectos sociopolíticos referentes à aprendizagem de uma língua estrangeira, os PCNs - LE afirmam que é notável a crescente presença do espanhol no Brasil. Sua importância, em função, sobretudo, do Mercosul, tem determinado sua inclusão nos currículos escolares, principalmente nos estados limítrofes com países onde o espanhol é falado.

A aprendizagem do espanhol no Brasil e do português nos países de língua espanhola na América é também um meio de fortalecimento da América Latina, pois seus habitantes passam a se (re)conhecerem não só como uma força cultural expressiva e múltipla, mas também política (um bloco de nações que podem influenciar a política internacional). Esse interesse cada vez maior pela aprendizagem do espanhol pode contribuir na relativização do inglês como língua estrangeira hegemônica no Brasil, como, aliás, igualmente nesse sentido, seria essencial a inserção de outras línguas estrangeiras (francês, italiano, alemão etc.) no currículo. (PCNs-LE, 1998, p. 50)

Conforme citado, a língua espanhola, após a implementação do Mercosul, vem conseguindo bastante destaque, mas a língua inglesa ainda é predominante em todos os níveis, em decorrência do seu poder econômico.

A questão do ensino de Língua Estrangeira na escola, particularmente na escola pública, vem sendo discutida nos meios acadêmicos e educacionais. Foi também objeto de manifestos de profissionais da área em reuniões científicas e de representações ao Congresso Nacional. Até pouco tempo atrás, a discussão era para se garantir a permanência dessa disciplina no currículo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, prevê Língua Estrangeira como disciplina **obrigatória** (grifo nosso) no ensino fundamental a partir do atual sétimo ano, logo, a discussão não necessita mais ser defensiva. Pode, sim, concentrar-se nos aspectos educacionais da questão, pois se entende que, dentro das possibilidades da instituição, se refere à escolha da língua (a cargo da comunidade) e não à inclusão de uma língua estrangeira, já que o ensino desta deve ser obrigatório no currículo escolar.

A obrigatoriedade do ensino de um ou outro idioma nas escolas é mais uma imposição do governo e, mais uma vez, o aluno não terá a opção de escolher a língua que melhor lhe convém. Do jardim de infância à universidade, identifica-se, portanto, por parte da população brasileira, uma total falta de autonomia na escolha do(s) idioma(s) que deseja ou necessita aprender.

Apenas os que possuem tempo ou condição financeira para cursar e pagar um curso livre de idiomas podem escolher o que mais lhe será útil ou o que

mais lhe agrada. A escolha de um idioma está relacionada ao imaginário social, já que, certa língua se associa à ilusão de que aquele que conseguir dominá-la terá sucesso garantido na vida social e profissional, enquanto um outro idioma o transformará em pessoa culta e requintada. Já em alguns casos mais específicos, certas línguas permitem o acesso a um saber científico e rigoroso ou, então, ao atributo de ter uma musicalidade agradável. É muito comum ouvir declarações por parte de alunos e professores de língua estrangeira (que também foram alunos) que a justificativa para iniciar tal estudo foi, por exemplo, "meu padrinho era espanhol e conversava muito comigo, me ensinava", "simplesmente porque gosto", ou até "eu era fã número um de um grupo musical da América do Sul e queria compreender melhor o que cantavam".

No âmbito militar, foco da presente investigação, a questão do domínio de uma LE não é diferente, pois os profissionais das Forças Armadas também necessitam se comunicar em uma outra língua. Pode-se cita o caso dos Controladores de Tráfego Aéreo ou o dos pilotos, que devem dominar a língua estrangeira, uma vez que estão a todo tempo, em suas atividades diárias, lidando com termos específicos de suas áreas, em outros idiomas. Há também os militares que serão Adidos em países de língua estrangeira e estarão inseridos numa cultura que é totalmente diferente da sua. Logo, precisarão ouvir o nativo perguntar-lhe algo, deverão decodificar e, imediatamente, responder naquele idioma. É necessário que sejam fluentes.

É exatamente a partir das necessidades linguísticas que surge o ensino de idiomas nas escolas e centros de formação do Comando da Aeronáutica, pois, para manter qualquer tipo de relação, seja ela financeira, econômica, social, diplomática, cultural e/ou militar com outros países, é imprescindível que se tenha, além do conhecimento cultural, o conhecimento linguístico.

No entanto, o processo de ensino-aprendizagem de um idioma vai muito além de gostos, empatia, tempo ou dinheiro. Ensinar e aprender uma língua estrangeira envolve diversos fatores, e é uma tarefa complexa, pois algumas representações, não só dos docentes, mas também dos discentes estão em jogo.

Coracini (1997) afirma que aprender uma língua estrangeira é buscar o estranho, o diferente, o outro. Tal estranhamento pode provocar medo ou atração, de modo que, em ambos os casos, "é o mesmo desejo do outro, desejo de plenitude que move o amor ou o ódio, a aprendizagem ou a resistência a uma determinada

língua" (p. 161). Almeida Filho (2007, p. 81) sustenta que aprender uma língua é construir no discurso ações culturais e sociais apropriadas, por meio de contextos sociais e experiências prévias.

No que se refere ao papel do professor, vale considerar a mesma Coracini (2000, p. 8), ao expor que o professor foi / é formado para *homogeneizar*, para transformar o diferente em igual, para ensinar, transmitir conhecimentos, orientar atitudes, procurando transformar em algo controlável o que não pode ser controlado. Com relação às línguas estrangeiras, é seu papel fazer com que os aprendizes se interessem não apenas pela língua, mas por tudo o que envolve este processo de aprendizagem, isto é, a cultura, a política, etc. É esta visão do professor como orientador, formador, que é questionada por alguns estudiosos do assunto, mas que não cabe um aprofundamento neste momento.

No entanto, no ambiente educacional é comum deparar com professores com formações, culturas e, principalmente, com representações do ensino de LE bem distintas. Muitas vezes, a maneira como um professor considera a atividade docente é diferente de como um outro a enxerga. Ao analisar um mesmo docente, que trabalha em escolas com metodologias, objetivos e/ou públicos diversos, pode-se perceber que ele concebe o ensino de forma também distinta de um lugar para outro.

Isto se justifica porque tais profissionais, em sua atividade, não podem ser vistos como um ser com uma identidade pré-estabelecida. O docente está sempre carregado de representações: as que trazem ao longo da vida e as que adquirem diariamente, em contato com diferentes indivíduos. As representações são um movimento de interação entre as pessoas e constituem-se em uma forma de conhecimento individual que só ocorre na interação com o outro, pois é nela que se constrói o próprio conhecimento.

Assim sendo, seria plausível dizer que o contexto educacional se constitui em um *lócus* permeado de representações, no qual os professores as elaboram cotidianamente. Presume-se que as representações sociais do ensino de LE partilhadas pelos sujeitos desta pesquisa são carregadas de sentido e orientam suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Essas Representações Sociais dizem respeito à maneira como os sujeitos sociais apreendem os acontecimentos da vida cotidiana, as informações do contexto e as pessoas, ou seja, como se referem aos conhecimentos que acumulam

a partir da experiência, dos saberes e modelos de pensamento que recebem e transmitem pela tradição e pela educação. Dessa forma, a autora do presente trabalho começou a perceber alguns atos e falas dos professores de Língua Estrangeira do Centro de Instrução Especializada da Aeronáutica (doravante CIEAR), local em que leciona o idioma espanhol. Estas falas, quase sempre, estavam carregadas de crenças, costumes e práticas acerca do ensino inerentes àquele grupo. A partir daí, atentou-se para o fato de que as representações sociais do ensino-aprendizagem de LE, traduzidas no discurso dos docentes referiam-se tanto ao ensino em geral, quanto ao ensino ministrado nos cursos do CIEAR.

Cada instrutor e/ou professor, ou grupo de professores possui um mundo de opiniões construídas, reelaboradas e redimensionadas por eles próprios, em relação a um determinado objeto social, de acordo com a história de vida de cada um. No caso aqui tratado, o objeto é o **ensino de idiomas** (grifo da autora) e o universo de opiniões, refere-se às Representações Sociais que o grupo constrói sobre o ensino de idiomas. Mas, o que são estas Representações Sociais?

Antes de tudo, destaca-se que é no âmbito da Psicologia Social que Serge Moscovici, em 1961, chega à definição de que a representação social não é nem o coletivo, nem o inconsciente, mas a ação, o movimento de interação entre as pessoas. As representações sociais constituem-se em uma forma de conhecimento individual que só ocorre na interação com "o outro", no mesmo momento em que esta interação se dá. Moscovici (2003) se refere às representações sociais como um conjunto de conceitos, proposições e explicações advindas da vida cotidiana e das comunicações interpessoais.

Esse mesmo autor remodelou o conceito de representações coletivas durkheimiano. Ele sentiu a necessidade de atualizar o conceito, de trazê-lo para as condições dos dias atuais, de sociedades contemporâneas, imersas na intensa divisão do trabalho, nas quais a dimensão da especialização, bem como a da informação tornaram-se componentes decisivos nas vidas das pessoas e dos grupos.

No âmbito educacional, as representações sociais são capazes de proporcionar várias imagens, ideias, crenças, atitudes e valores relacionados ao aluno, ao professor, às relações professor-aluno, aos objetivos educacionais, entre outros. Com relação aos docentes, as representações orientam suas práticas, uma vez que a Teoria das Representações Sociais (doravante TRS) é uma forma

sociológica da Psicologia Social e estuda a “construção da unidade das práticas cotidianas do grupo, dão sentido e oferecem justificativa aos comportamentos do corpo social, integrando-os em um coletivo de atitudes, práticas e conhecimentos socialmente determinados” (CASTRO, 2004, p. 57). Seguindo esse pensamento, pode-se inferir que um dos pressupostos da teoria das representações sociais é a relação entre representações e práticas sociais que emergem do cotidiano.

Segundo Celani e Magalhães (2002), no ambiente educacional, as crenças⁶ construídas ao longo do cotidiano escolar podem ser resistentes a mudanças e atuar como lentes através das quais os alunos percebem novas informações durante seu processo formativo (VIEIRA-ABRAÃO, 2004, p. 131). Além disso, tal processo influencia outros, como, por exemplo, a construção da identidade.

Moscovici criou uma forma prática e eficiente de lidar com o cotidiano e firmou as representações sociais como um saber relacionado ao senso comum. Assim, ele as expressa como

um conjunto de conceitos, proposições e explicações originados na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, na nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum”. (MOSCOVICI, 1981, p. 181).

Esse conjunto social, segundo Moscovici (1981), opera, portanto, por meio do senso comum. É o senso comum que está inscrito no pensamento cotidiano e oferece acesso direto às representações sociais, construídas coletivamente para dar sentido a determinados objetos do mundo social e que, segundo esse autor, devem ser entendidas como resultante da ação do indivíduo sobre si mesmo e sobre o mundo exterior. Jodelet (2005, p. 42) afirma que “a noção de representação se tornou uma noção-chave na explicação do funcionamento psíquico e social, da ação individual e coletiva”. Como as representações sociais são consideradas construções sociocognitivas, regidas por regras próprias, faz com que elas sejam conjuntos organizados e coerentes. Assim, para compreender o conteúdo e a dinâmica de uma representação social é necessário fazer referência ao contexto discursivo e ao contexto social no qual ela é produzida e utilizada. Na verdade,

⁶ Crenças aqui são vistas como teorias implícitas acerca do mundo físico, das normas e valores sociais, bem como as expectativas dos agentes sobre si mesmos (CELANI; MAGALHÃES, 2002, p. 321). Nesse sentido, as crenças são configuradas com base em opiniões, tradições e costumes e possuem uma carga afetiva e avaliativa resultante das experiências vivenciadas pelos atores sociais (NESPOR, 1987 apud COELHO, 2006, p. 128).

a observação das representações sociais é algo natural em múltiplas ocasiões. Elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais (JODELET, 2001, p. 16).

Moscovici (2004, p. 206) sugere que a razão para criar essas representações é o desejo que se tem de se familiarizar com o não-familiar. A esse respeito, ele diz que toda violação das regras existentes, uma ideia ou um fenômeno extraordinários tais como os produzidos pela ciência ou tecnologia, eventos anormais que perturbem o que pareça ser o curso normal e estável das coisas, tudo isso fascina, ao mesmo tempo em que alarma os indivíduos. Todo desvio do familiar, toda ruptura da experiência ordinária, qualquer coisa para a qual a explicação não é óbvia, cria um sentido suplementar e coloca em ação uma procura pelo sentido e explicação do que afeta como estranho e perturbador.

Portanto, o presente trabalho incidirá sobre o seguinte (QUESTÃO) questionamento: Qual a influência das Representações Sociais do ensino para os professores de Língua Estrangeira das escolas e centros de formação da Força Aérea Brasileira (doravante FAB) no processo de Ensino-Aprendizagem e na prática docente?

Como se pode perceber, o tema ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras é bastante abrangente, cabendo focalizar diversos fatores que envolvem tal processo. No entanto, este trabalho se focará nas Representações Sociais do ensino que os professores de LE da FAB trazem para a sala de aula, influenciando, assim, a sua prática docente e, conseqüentemente o ensino-aprendizagem.

Com isso, a presente pesquisa terá como objetivo geral analisar a influência das Representações Sociais do ensino de idiomas para os professores de inglês e espanhol das escolas e centros de formação da Força Aérea Brasileira no processo de Ensino-Aprendizagem. Vale destacar que também há as representações do ensino para os discentes de LE que, de igual maneira, influenciam os atos de ensinar e aprender o idioma. No entanto, esse viés não é o alvo do atual trabalho.

A fim de alcançar o escopo, serão traçados alguns objetivos mais específicos:

- a) identificar e descrever quais são os cursos de Língua Estrangeira ministrados nas escolas e centros de formação da Força Aérea Brasileira;
- b) identificar a visão dos professores de Língua Estrangeira das escolas e centros de formação da Força Aérea Brasileira sobre a importância e a funcionalidade do ensino de inglês e espanhol, nos dias atuais, a partir do método da associação ou evocação livre e da hierarquização de itens, proposto pela Teoria do núcleo central das representações;
- c) identificar a visão dos professores de Língua Estrangeira das escolas e centros de formação da Força Aérea Brasileira sobre a importância e o objetivo do ensino de inglês e espanhol, especificamente, na Organização Militar em que estão inseridos;
- d) analisar a visão dos professores de Língua Estrangeira das escolas e centros de formação da Força Aérea Brasileira sobre os cursos que ministram, a partir da identificação da metodologia utilizada, da carga horária e dos objetivos dos cursos;
- e) analisar o reflexo das Representações Sociais do ensino para os professores de Língua Estrangeira na prática docente e no processo ensino-aprendizagem; e
- f) verificar como as crenças sobre o ensino que os professores de língua estrangeira trazem consigo e elaboram em conjunto com seu(s) grupo(s) chegam ao ambiente escolar, influenciando a atividade.

Visando a orientar o trabalho e a entender as questões aqui levantadas, faz-se mister a colocação de algumas questões norteadoras.

- a) Qual a finalidade da instituição Força Aérea, no âmbito do ensino de línguas estrangeiras?
- b) Quem é o profissional da área de ensino de língua estrangeira das escolas e centros de formação da FAB? Qual o contexto em que está inserido?
- c) Qual a visão dos professores de língua estrangeira das escolas e centros de formação da Força Aérea Brasileira sobre ensino de inglês e espanhol?

- d) Qual a visão dos professores de língua estrangeira das escolas e centros de formação da Força Aérea Brasileira sobre ensino de inglês e espanhol na Organização Militar em que estão inseridos?
- e) Como os professores de língua estrangeira das escolas e centros de formação da FAB concebem os cursos que ministram?
- f) Como as Representações Sociais refletem na prática docente e no processo Ensino-aprendizagem de LE na FAB?

Para dar embasamento a esta pesquisa há a necessidade de fundamentá-la em teóricos da Educação, da Psicologia Social, da Metodologia do Ensino e, principalmente naqueles que se debruçaram sobre o estudo acerca das Representações Sociais.

Desta forma, a investigação é qualitativa, na medida em que se detém em análise de questionário (Anexo A). Mas também é quantitativa, tendo em vista que visa a descobrir, a partir de questionários e entrevistas, quantas pessoas, num grupo específico, responderão de uma determinada forma e quantas terão a mesma opinião.

Os informantes são os professores e/ou instrutores, militares e civis, de LE da Academia da Força Aérea (AFA), do Centro de Instrução Especializada da Aeronáutica (CIEAR), da Escola Preparatória de Cadetes do Ar (EPCAR), da Escola de Especialistas da Aeronáutica (EEAR) e do Centro de Instrução e Adaptação da Aeronáutica (CIAAR). Estes profissionais são oriundos de diversas cidades, consequentemente formados nas mais variadas universidades do país. Os dados coletados a partir da aplicação de um questionário foram submetidos a uma tarefa de evocação livre e de hierarquização de itens perante alguns termos indutores, seguindo a metodologia da teoria do núcleo central das representações. As informações dadas no questionário serão confrontadas com as das entrevistas realizadas *in loco*.

O estudo das representações sociais tem larga expressão em investigações qualitativas, possuindo diversas abordagens metodológicas. Avalia a forma como o indivíduo se conduz no ambiente social, material e ideativo, orientando a conduta, a comunicação social e estabelecendo uma realidade sociocultural comum. Nesta pesquisa utilizou-se uma técnica denominada Teoria do Núcleo Central, oriunda da psicologia social, para aferir a representação social. Essa teoria utiliza um instrumental estatístico para análise dos dados, embora a abordagem

subjacente a ela seja de natureza essencialmente qualitativa (MOSCOVICI, 1984; SÁ, 1996; JODELET, 2002; ABRIC, 2002).

Abric (2002) toma como hipótese geral para seu estudo experimental das representações sociais que toda representação se organiza em torno de um núcleo central (elemento fundamental da representação), que, por ser estruturante da representação, tem função geradora (cria ou transforma a significação dos outros elementos da representação) e organizadora (determina a natureza dos vínculos que unem entre si os demais elementos da representação). O núcleo central é um subconjunto da representação cuja ausência desestruturaria ou daria uma significação radicalmente diferente à representação em seu conjunto. Por outro lado, é o elemento mais estável da representação, o que mais resiste à mudança. Uma representação é suscetível de evoluir e de se transformar superficialmente por uma mudança no sentido ou da natureza de seus elementos periféricos. Mas ele só muda de significação quando o próprio núcleo central é posto em questão.

Os elementos periféricos são aqueles que fazem a interface com as circunstâncias em que a representação se elabora e os estilos individuais, podendo apresentar maior grau de variação e menor resistência. O grupo de estudiosos, que inaugura a perspectiva do núcleo central (Claude Flament, Jean Claude Abric e outros) trouxe, além da sua contribuição teórica, uma resposta às críticas relativas à metodologia, ao propor estratégias metodológicas específicas para o estudo do núcleo central⁷. Os elementos pertencentes ao núcleo central seriam mais facilmente detectáveis por meio de técnicas de associação livre de palavras. O maior índice de preferência e a maior prioridade na ordem das evocações, durante os testes de associações livres, seriam seus indicadores. A combinação desses dois aspectos revela o conjunto de itens que configuram o coração da representação.

Existem diversas estratégias de aferição para o núcleo central. No presente estudo foi incluído um item no questionário quantitativo, em que cada entrevistado, por meio da técnica da associação livre, era solicitado a falar quatro palavras que lhe viessem à mente sobre alguns termos indutores. As palavras proferidas pelos entrevistados foram, posteriormente, categorizadas segundo a frequência média e a ordem média de evocação em que foram ditas.

⁷ Celso Sá (1994; 1998) traz uma excelente apresentação desta abordagem em português, para os pesquisadores iniciantes e para os especialistas.

De acordo com Abric (2002), a Teoria do Núcleo Central (TNC) propõe que uma representação social está hierarquizada em torno de um núcleo central, sendo constituído de um ou mais elementos que dão significado à representação social. Em torno do núcleo central, organizam-se os elementos periféricos da representação.

A *evocação livre* apresenta-se como técnica importante para coletar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação e ressalta-se que o caráter espontâneo e a dimensão projetiva dessa técnica de coleta de dados permitem o acesso de forma mais rápida do que a entrevista, por exemplo, aos elementos que constituem o universo semântico do objeto estudado⁸.

O método de *hierarquização de itens* envolve o procedimento de pedir aos sujeitos para escolherem, em ordem de importância, os itens mais característicos do objeto de representação.⁹

A análise das evocações livres combina dois aspectos acerca das palavras evocadas, que são a frequência e a ordem em que foram evocadas, procurando criar um conjunto de categorias organizadas em torno desses termos, para confirmar as indicações sobre o seu papel organizador das representações.

Sabe-se que, em pesquisas de representação social, evocações com frequência igual a um não apresentam nenhuma importância em termos de representatividade do grupo por serem evocações isoladas de sujeitos.

Foi-lhes solicitado aos professores investigados que escrevessem, espontaneamente, quatro palavras ou expressões, que lhes viessem imediatamente à lembrança, de forma hierárquica, por grau de importância quando apresentavam os termos indutores: a) ensinar LE; b) aprender LE e c) o ensino de LE na sua OM. Os instrumentos de investigação — questionários e entrevistas — foram aplicados aos docentes pela própria pesquisadora, mediante prévia marcação de data e horário.

Conforme já mencionado, é sabido que o contexto contemporâneo tem exigido um profissional com diversas habilidades e competências que o capacitem a desenvolver suas atividades de maneira satisfatória. O mundo acelerado tem requerido um indivíduo que seja capaz de realizar variadas funções, quase ao

⁸ Ver ABRIC, 2005.

⁹ Ver SÁ, 1998, p. 120.

mesmo tempo. Em se tratando do domínio de uma língua estrangeira, isto engloba saber falar, ouvir, escrever e ler.

Para isto, é necessário que os profissionais do ensino tenham mais do que o conhecimento da língua-alvo (proficiência) e *treinamento* para o ensino, pois tais recursos demonstram ser insuficientes para um ensino eficaz. De maneira geral, o professor age orientado por certas concepções, e seu agir pode ser determinante na motivação, interesse, expansão cultural e construção da identidade do aluno.

No caso do ensino-aprendizagem de uma LE, no âmbito da FAB, não é diferente. Primeiramente, é necessário que os docentes tomem conhecimento dos documentos que regem a atividade de ensino, bem como seus objetivos e metas, a fim de selecionar a metodologia mais apropriada para determinada situação. Posteriormente, devem analisar como veem o ensino de idiomas na escola na qual lecionam, se têm noção da importância do ensino para aquele público e, principalmente, devem saber qual a sua função como professor.

Tendo em vista que as escolas da Força Aérea Brasileira são responsáveis pela formação e capacitação de militares do Comando da Aeronáutica (doravante COMAER) que desempenharão funções específicas em diversas áreas, funções estas que, em muitos casos, utilizarão a Língua Estrangeira como ferramenta, cabe ressaltar a relevância de se analisar as Representações Sociais do ensino para os docentes dessas escolas.

A Teoria das Representações Sociais oferece à pesquisa educacional novas possibilidades para lidar com a diversidade e a complexidade da educação e do contexto escolar, constituindo-se como um valioso suporte teórico para estudos nesse campo. Sua contribuição reside, principalmente, na compreensão da formação e consolidação de conceitos construídos e veiculados pelos sujeitos. Gilly (2001) destaca a importância da noção de representação social para a compreensão dos fenômenos educacionais não apenas numa perspectiva macroscópica, mas para análises mais detalhadas de aspectos do cotidiano escolar, da turma, dos saberes, das instituições educacionais, das relações pedagógicas, entre outros. No momento atual, a teoria difunde-se nos meios acadêmicos brasileiros, solidifica-se em diferentes domínios da História, Antropologia, Saúde e Educação.

No Brasil, os estudos desenvolvidos, sob o enfoque teórico das Representações Sociais no campo educacional, tiveram seu início em meados de 1980. Desde lá, tem crescido e buscado consolidação no meio científico. Cabe

lembrar que esta mesma década de 80 foi marcada por alguns movimentos sociais, mas que, ao final, houve uma retração, principalmente pela queda dos países socialistas, pela perda do poder das esquerdas no mundo e pela força com que o neoliberalismo adentrou a década seguinte.

Ressalta-se que essa investigação é de grande importância para a Força Aérea Brasileira, tendo em vista que poderá contribuir para o aperfeiçoamento da atividade de ensino desta Instituição militar, já que, o modo como os professores concebem o Ensino de Língua Estrangeira, bem como a importância que dão a este refletem em sua prática docente. Assim, identificar, primeiramente, as Representações Sociais do ensino para os professores de LE da FAB é essencial para, posteriormente, analisar as influências dessas no processo de ensinar e aprender.

Esta análise permitirá, portanto, uma aproximação às crenças, aos desejos, às frustrações e sucessos dos professores informantes, no que tange ao ensino de idiomas, e poderá cooperar para o aperfeiçoamento do Ensino de Línguas Estrangeiras, uma vez que o material coletado do corpo docente ficará à disposição da Instituição. Tal aproximação se dará por meio de uma análise da maneira como os docentes veem o ensino de idiomas, o ensino de idiomas na Organização Militar (OM) em que estão inseridos, bem como, de que maneira os mesmos concebem a sua atividade docente. Além disso, poderá estimular a outros mestrandos a seguirem a pesquisa a partir de suas interpretações e, inclusive, abrirá a possibilidade de se formar um grupo de estudos acerca do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nesta instituição militar.

Para fundamentar esta pesquisa, fez-se necessário ancorá-la, primeiramente, na perspectiva conceitual acerca do ensino de línguas estrangeiras. Portanto, está alicerçada pelos seguintes autores: Moita Lopes (1998; 2002), Celani e Magalhães (2002) e Almeida Filho (1997; 2005 ; 2007).

Seguindo na fundamentação, foram analisadas as teorias que tratam do conceito de identidade, na qual se utilizaram estudos de Moita Lopes (1998; 2002); Rajagopalan (1998); Signorini (2002); Bakhtin (2004); entre outros. Estes autores discutem a identidade a partir de uma visão sócio-histórica e cultural (Vygotsky 2003), entendendo o ser humano como um ser social e biológico que, ao interagir com outros pela linguagem, constitui-se e desenvolve-se como sujeito. Nessa direção, os autores adotam uma visão de identidade não como algo fixo, mas como

algo que está em constante transformação. Nesse momento, realizou-se uma associação entre a construção das identidades e a linguagem, já que, de acordo com os linguistas, a identidade se constrói a partir da língua e ambas não devem ser adotadas como fixas, imutáveis.

Tendo em vista essa visão dos linguistas, a investigação abordou a relação entre pensamento e linguagem, em que foram utilizadas obras de Bakhtin (2004) e Vygotsky (2003). O último citado afirma ser este um processo em construção e reconstrução, já que essa relação é revelada nos significados das palavras, que também não são fixos, pois se constroem e modificam-se sócio-historicamente. Além deste autor, Bakhtin (2004) também permitirá um aprofundamento do tema. Este teórico defende que a construção do nosso discurso tem relações com o discurso do outro, assim como o discurso do outro se dá em relação ao nosso. Para este autor, é através da palavra que nos identificamos com nossos pares.

A partir deste posicionamento do autor russo Mikhail Bakhtin, faz-se necessário adentrar na questão da polifonia, já que este teórico estabelece que o conceito-chave para se entender os processos linguísticos é a *enunciação*, que é o produto da interação social. Logo, "enuncia-se sempre para alguém de um determinado lugar ou de uma determinada posição sócio-histórica" (BAKHTIN, 2004, p. 38). Dessa forma, o *dialogismo* passa a ser propriedade intrínseca de todo discurso, pois toda enunciação é um diálogo. Uma aula, por exemplo, é organizada de acordo com o público a que se destina. O discurso de um professor contribui para a construção do discurso de um aluno, assim como o do aluno constrói o do docente e o constrói como indivíduo. As palavras dos outros também penetram interativamente em qualquer discurso. Com isso, o interlocutor está presente de algum modo na enunciação de um indivíduo, assim como todas as vozes sociais que antecederam aquele ato de fala também ressoam em sua enunciação. Este princípio caracteriza o conceito de *polifonia*¹⁰ de Bakhtin. Uma aula é um ato de polifonia.

Após análise das questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e a importância da linguagem, que abrange a construção das identidades, já que, esta última acontece, dentre outras maneiras, por meio da

¹⁰ É Bakhtin quem introduz essa noção para o estudo da literatura. A partir de então, ela vem sendo utilizada na linguística para analisar enunciados nos quais várias "vozes" são percebidas simultaneamente.

língua, será iniciado um estudo sobre as representações sociais. Nesse momento, far-se-á um histórico sobre o surgimento de tal teoria, bem como sobre os diversos estudos realizados nos dias atuais. Para tal, abordar-se-ão teóricos como: Moscovici (1981; 2007); Jodelet (2001; 2005); Celso Sá (1998); Freire e Lessa (2003) e Celani e Magalhães (2002).

De acordo com Jodelet (2001), a representação é uma “forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (p. 21). Essas definições ilustram que as representações sociais se apoiam em referências dos grupos sociais de onde partem significações, valores ideológicos e culturais, conhecimentos científicos, experiências particulares e afetivas do indivíduo.

Segundo Moscovici (2003), quando os sujeitos sociais constroem e organizam campos representacionais, eles o fazem de forma a dar sentido à realidade, a apropriá-la e interpretá-la. Quando o fazem, dizem quem são, como entendem a si mesmos e aos outros, como se situam no campo social e quais são os recursos cognitivos e afetivos que lhes são acessíveis, num dado momento histórico.

Reitera-se assim, que as representações sociais são um conjunto de explicações, crenças e ideias que permitem que se evoque um determinado acontecimento, pessoa ou objeto. Com isso, esta investigação, conforme mencionado, tem por objetivo identificar as influências que esse supracitado conjunto, ou seja, as representações sociais, aqui, especificamente, as do ensino de LE para os professores e/ou instrutores de idiomas das escolas e centros de formação da FAB na sua prática docente e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresenta-se a metodologia adotada para as várias fases da pesquisa: leitura, desenvolvimento, coleta e análise de dados, descrição dos participantes e do contexto no qual estão inseridos.

2.1 A ESCOLHA DA METODOLOGIA

Com a finalidade de responder às perguntas desta investigação, bem como fazer o levantamento do perfil dos participantes, optou-se por elaborar um questionário, que seria entregue a todos os professores de inglês e espanhol das escolas e centros de formação da FAB: aos sujeitos da pesquisa.

No entanto, durante a feitura deste estudo, houve a necessidade de elaborar uma entrevista semiestruturada, além do questionário, que já estava sendo aplicado. Segundo Rizzini, Castro e Sartor (1999, p. 62), o uso de entrevistas justifica-se quando um assunto necessita ser aprofundado, ou ainda quando não há necessidade de se observar distintas situações. Diferentemente do questionário com perguntas fechadas, as entrevistas semiestruturadas ou semidirigidas possibilitam ao entrevistador mudar, excluir e até mesmo formular novas questões. As autoras lembram, ainda, que o excesso de intervenções para controlar o conteúdo da entrevista pode atrapalhar a coleta, porque impede o surgimento espontâneo de outros temas que não são aqueles previamente pensados pelo entrevistador. Dessa forma, a entrevista semiestruturada é o instrumento que, juntamente com o questionário, julgou-se mais apropriado para coletar dados que propiciassem levantar as representações dos professores, mesmo a partir de questões não diretamente pensadas e elaboradas pela pesquisadora.

2.2 DESCRIÇÃO DOS CONTEXTOS DE PESQUISA

Este estudo foi conduzido em cinco escolas e centros de formação da Força Aérea Brasileira: a Academia da Força Aérea (AFA), a Escola de Especialista da Aeronáutica (EEAR), a Escola Preparatória de Cadetes do Ar (EPCAR), o Centro de Instrução e Adaptação da Aeronáutica (CIAAR) e o Centro de Instrução Especializada da Aeronáutica (CIEAR). Essas escolas e centros estão localizados,

respectivamente, em Pirassununga (SP), Guaratinguetá (SP), Barbacena (MG), Belo Horizonte e Campo dos Afonsos (RJ). Todos oferecem inglês e / ou espanhol para seus alunos, com objetivos distintos.

O questionário foi aplicado e/ou enviado a um total de 39 (trinta e nove) professores e/ou instrutores de língua estrangeira das cinco escolas e centros de formação da FAB. No entanto, apenas 26 (vinte e seis) devolveram devidamente preenchido. Desses, 8 (oito) são do sexo masculino e 18 (dezoito) do sexo feminino. Dentre eles, 6 (seis) são de língua espanhola e 20 (vinte) de língua inglesa, 9 (nove) militares e 17 (dezessete) civis, tendo estes últimos ingressado no serviço público federal por meio de aprovação em concurso para o Magistério da Aeronáutica.

Antes de efetivamente iniciar este estudo, elaborou-se um primeiro questionário, que foi utilizado com o grupo de professores do CIEAR, em uma pesquisa piloto, com a finalidade de verificar se as respostas corresponderiam às perguntas de pesquisa. As questões do instrumento piloto foram posteriormente refinadas, tendo em vista as respostas obtidas, as discussões e contribuições de alguns colegas informantes.

O instrumento de investigação foi aplicado simultaneamente aos professores das escolas e centros, através de um primeiro contato — via *e-mail* ou telefone — mantido pela pesquisadora com um professor ou coordenador de cada escola. A primeira escola a ser investigada foi o CIEAR, onde a própria leciona.

Como toda pesquisa que depende de respostas de questionários, esta também foi bastante sacrificante, tendo em vista que nem todas as pessoas consideram o prazo de entrega dos documentos que lhes são solicitados.

A visita às escolas e centros foi marcada antecipadamente e foi enviado um ofício do comandante do CIEAR para as OMs estudadas. Os questionários foram enviados previamente, com explicação minuciosa de preenchimento para a AFA, a EEAR e o CIAAR.

No CIEAR, a pesquisadora levou o instrumento de investigação e aplicou aos professores e/ou instrutores bem no início da investigação. Os informantes foram reunidos num laboratório e receberam instruções para o preenchimento. Em virtude da dificuldade de reunir todos, num mesmo momento, dividiu-se em dias distintos para que o questionário fosse lido e explicado para todos. Contudo, alguns instrutores não o devolveram.

Na EPCAR, desde o início, foi um pouco confuso obter respostas nos contatos que se tentava manter. Preferiu-se, então, levar o instrumento de pesquisa até a escola e aplicá-lo *in loco*. A pesquisadora aproveitou que esteve na escola duas vezes para a realização de outra missão e levou os questionários impressos para aplicá-los aos docentes daquela OM. O instrumento foi distribuído para todos os que lá se encontravam, ou seja, duas militares e sete civis, num total de nove professores.

Ainda que a pesquisadora tenha permanecido lá por uma semana, no mês de agosto e mais uma semana em setembro do presente ano, nenhum professor se disponibilizou a conceder-lhe uma entrevista, e apenas duas docentes de língua inglesa entregaram o questionário devidamente preenchido a tempo. No entanto, a pesquisadora conversou com cada um dos membros do corpo docente de língua estrangeira daquela Escola sobre a importância da devolução e da pontualidade na entrega dos questionários para a pesquisa científica que estava em curso. Foi enfatizado que a participação e ajuda deles era fundamental para o êxito do trabalho e, conseqüentemente, para os caminhos trilhados pelo ensino da Força Aérea Brasileira.

Mesmo com os mais de dez *e-mails* e telefonemas para implorar-lhes ajuda e solicitar-lhes a devolução do instrumento de pesquisa e o envio dos documentos que tratam do ensino de idiomas naquela OM, nenhum outro docente respondeu aos questionários. Após dois meses de pedidos via *e-mail*, uma professora de espanhol (Tenente do Quadro Temporário) enviou o Currículo Mínimo de língua espanhola e o PUD do Curso Preparatório de Cadetes-do-Ar.

Cabe ressaltar que, em infinitos momentos, se tentou um contato com a coordenadora de língua estrangeira, por meio de um endereço de correio eletrônico, deixado por ela com a pesquisadora, mas **nenhum** foi respondido.

Essa ocorrência foi levada em consideração, tendo em vista que são todos da mesma profissão e vários docentes da EPCAR já passaram por tal situação em que se encontrava a pesquisadora, já que muitos professores possuem o curso de Mestrado e/ou Doutorado, tendo realizado pesquisa de campo, com aplicação de questionário para determinados públicos. Considerando ainda que trabalham em uma escola de ensino médio militar, ou seja, que pregam a disciplina, a pontualidade e a responsabilidade, seus atos não foram condizentes com a sua função naquela Instituição.

A terceira escola a ser visitada para a realização da entrevista e aplicação do questionário foi a EEAR, local em que a pesquisadora passou três dias e foi muito bem recebida. Lá, das 11 (onze) professoras, apenas três e duas tenentes não entregaram o relatório no prazo, por motivo de trabalho, já que estavam preparando um curso, que iniciaria na semana seguinte. Uma outra data foi combinada para que lhes entregassem os questionários via *e-mail*. Duas tenentes e uma das professoras *não cumpriram* o prazo e não responderam aos *e-mails* que lhes solicitavam o envio do instrumento.

Duas professoras e uma tenente não puderam conceder entrevista, pois estavam numa missão. Já uma professora não quis ser entrevistada e não se colocou muito disposta a responder ao questionário. No entanto, a pedido da coordenadora, a citada docente acabou preenchendo-o dois dias após o retorno da pesquisadora para sua cidade, e este foi enviado por SEDEX.

Na Academia da Força Aérea (AFA), o contato estava sendo mantido, via *e-mail* e telefone, com o professor mais antigo da OM, desde o início de 2009. Porém, este teve problemas pessoais e nomeou outro docente para ajudar a pesquisadora. A partir dele, os documentos de ensino foram enviados, os *e-mails* dos docentes foram passados para a pesquisadora, que mandou um correio eletrônico a cada um dos professores, explicando-lhes o que deveria ser feito, bem como, a importância da colaboração deles para a pesquisa e o cumprimento do prazo de entrega. A recepção por parte dos docentes foi excelente e levaram muito a sério a pesquisa, ainda que alguns professores não tenham respondido ao questionário, nem aos *e-mails* que lhes foram enviados.

O CIAAR, em Belo Horizonte, foi a última escola a ser visitada. Nela só há uma professora civil, que ingressou por meio de concurso público, em agosto de 2009. No momento da visita à escola (em outubro do presente ano), a citada professora ainda não havia ministrado nenhuma aula, tendo apenas observado as classes de vários professores e/ou instrutores, a fim de se familiarizar com o material didático, que lá é utilizado, o *American Language Course* (ALC).

Como havia sido marcada uma data para a realização da entrevista e a aplicação do questionário, este foi preenchido prontamente e com muito boa vontade pela docente.

Em todos os centros e escolas em que a pesquisadora fez entrevistas foi utilizado um MP3 e um MP4 no momento da gravação. Utilizaram-se os dois

aparelhos, pensando-se na possibilidade de algum deles apresentar problemas. Assim sendo, haveria um de reserva. A entrevista semi-estruturada foi elaborada antecipadamente e seguida à risca. Porém, em alguns momentos, as perguntas permitiam uma ampliação da conversa, sendo considerado apenas o que enriqueceria a pesquisa, considerando o objetivo desta.

Optou-se por transcrever a fala dos docentes nas entrevistas, em alguns momentos peculiares da dissertação, a fim de comprovar a análise dos dados e alguns resultados.

Marcuschi (2007) recomenda que a transcrição de uma conversa obedeça às normas que melhor se ajustem aos propósitos da pesquisa, devendo sempre ser pertinente aos objetivos do trabalho.

Os dados foram coletados e transcritos de maneira corrida. Uma vez que esta pesquisa procura identificar as questões de representação dos professores e/ou instrutores, não houve a preocupação em fazer uma transcrição refinada, que mostrasse sobreposição de voz, alongamento de vogal, marcas de pausa, entre outras, conforme sugere Marcuschi (2007), pois, para os objetivos aqui propostos, tal refinamento não seria relevante.

Manteve-se o que foi previamente combinado com os respondentes: seus textos, falados e / ou escritos, foram conservados no formato original. Nenhum discurso foi alterado.

2.3 TRILHANDO OS CAMINHOS

Como o escopo da pesquisa é a influência das representações sociais do ensino de idiomas para os professores de inglês e espanhol da FAB, o terceiro capítulo da dissertação tratou, especificamente, do ensino de idiomas na atualidade, seguindo estudos de teóricos de grande expressividade no mundo moderno.

Falar em ensino de idiomas requer abrir um espaço para estudar a palavra e, conseqüentemente, a linguagem e seu poder nos dias atuais, já que, dentre outras formas, é também por meio dela que ocorre a construção de conhecimento e de identidades sociais. Dessa maneira, teóricos como Celani e Magalhães (2002), Pedro Demo (2000), Almeida Filho (2005; 2007), Paulo Freire (1983), Moita Lopes (2002), Celada (2002), Revuz (1998) Bakthin (2004), Rajagolapan (2005), Foucault (2000), Renato Ortiz (2007), entre outros, ofereceram

suportes para tratar a questão do poder e da importância da linguagem (em qualquer idioma) e do discurso no mundo globalizado. Mundo em que blocos econômicos são formados a fim de estabelecer uma área de livre circulação entre as nações que os formam.

No capítulo seguinte, estudou-se o processo de construção das identidades e a importância desta nos dias atuais. O foco foi a identidade docente, analisada como um fenômeno de práticas sociais, que está em constante transformação. A identidade foi tratada como algo não fixo, mutável.

Tomaram-se aqui os conhecimentos de Moita Lopes (2002), Rajagopalan (1998; 2002), Signorini (2002), Hall (2006), Celani e Magalhães (2002), Vygotsky (2008), Bakhtin (2004), entre outros.

O capítulo cinco ocupou-se de aprofundar-se na Teoria das Representações Sociais e sua importância nas pesquisas na área educacional, que é o alvo da presente investigação. Foram utilizados os ensinamentos de estudiosos como Moscovici (1984; 2007); Jodelet (2002; 2005), Sá (1993; 1996; 1998) e Abric (1998).

Finalmente, adentrou-se num estudo sobre o histórico e o ensino de idiomas nas escolas e centros de formação da FAB, no sexto capítulo. Nele, descreveu-se o contexto em que cada escola e seus docentes estão inseridos, bem como, um pouco sobre particularidades dos professores e/ou instrutores, e sobre o ensino de idiomas em si naquelas OMs. Para tal, verificou-se os objetivos e finalidades dos cursos lá oferecidos, o perfil de quem ministra as aulas, o material didático utilizado — quando utilizado — e ouviu-se a opinião dos professores sobre tais cursos e sobre a sua função, ali, enquanto docente, e a importância, na visão deles, do ensino de idiomas naquela OM.

O último capítulo valeu-se da análise e interpretação dos dados coletados, fazendo uma associação direta com o objetivo da pesquisa, que é analisar a influência das Representações Sociais do ensino de idiomas para os professores de inglês e espanhol das escolas e centros de formação da Força Aérea Brasileira no processo de Ensino-Aprendizagem.

Foram analisadas as respostas dadas ao questionário aplicado e às entrevistas feitas com os professores e/ou instrutores das OMs tratadas na investigação, a fim de chegar às representações sociais do ensino de idiomas para os informantes da pesquisa.

A leitura dos autores mencionados neste capítulo contribuiu para formar um corpo teórico capaz de conceder a esta pesquisa o tratamento científico inerente a trabalhos acadêmicos semelhantes. No decorrer dos próximos capítulos, estes autores ilustram, corroboram e legitimam o discurso da pesquisadora.

3 O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NOS DIAS ATUAIS

O que quer o que pode esta língua?
Incrível é melhor fazer uma canção
Está provado que só é possível filosofar em alemão (Caetano Veloso)¹¹

Ao chegar à Universidade, além dos muitos sonhos, desejos e expectativas, os alunos de Letras trazem, na bagagem, um conjunto rico e complexo de crenças, valores, juntamente com a sua história de vida, que reflete seus pressupostos em relação à cultura de ensinar e aprender uma língua estrangeira. Essa “bagagem ideológica” é elaborada ao longo de toda a sua vivência educacional, enquanto estavam nos bancos escolares (VIEIRA-ABRAÃO, 2002, p. 60).

Na Universidade, tais valores entram diretamente em contato e, muitas vezes, em conflito, com a cultura de ensinar e aprender subjacente ao currículo, o qual, segundo McLaren e Giroux (2000, apud TICKS, 2007), torna explícito que conhecimento é válido para o professor; o que significa ensinar-aprender naquele contexto universitário; quais são os papéis dos alunos e professores; de que modo a aprendizagem do aluno é verificada; quais discursos e valores recebem maior ênfase e, ainda, que concepções epistemológicas são vistas como válidas e, como resultado, quais os fracassos e os sucessos, bem como as razões que os embasam.

Inúmeras pesquisas têm procurado discutir o universo da formação inicial do professor de Língua Estrangeira, a partir de um paradigma reflexivo. Paiva (2008, p. 01) avalia, todavia, que os espaços que normalmente são destinados à realização de projetos pedagógicos para a formação do professor de LE e os conteúdos dados ainda não parecem ser suficientes para garantir uma boa formação desse profissional.

Mas, o que seria uma boa formação? Se o que se pretende é dar aos jovens e/ou adultos a melhor educação, é basilar dar primeiro uma boa formação aos que vão ensinar-lhes. Os professores que ensinam áreas científicas de uma determinada especialidade de ensino escolar (Biologia, História, etc.) tendem a não considerar o seu papel na formação do professor, e identificam-se com as suas

¹¹ Fragmento extraído da música **Língua**, alusão epigráfica pertinente ao contexto do trabalho.

ciências de base. Em geral, reservam esse papel para os seus colegas da área educacional, nomeadamente os que se ocupam das didáticas.

Há alguns anos, acreditava-se que, quando terminada a graduação, o profissional estaria apto para atuar na sua área para sempre. Hoje a realidade é diferente, principalmente para o profissional docente. Este deve estar consciente de que sua formação é permanente, e é integrada no seu dia-a-dia nas instituições de ensino que atuam. São grandes os desafios enfrentados pelo profissional docente: a manutenção constante de atualização e o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficientes são os principais.

Pode-se tomar a teoria do desenvolvimento intelectual de Vygotsky, como exemplo, pois esta sustenta que todo conhecimento é construído socialmente, no âmbito das relações humanas. Essa teoria tem por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento, sendo essa teoria considerada histórico-social.

O conhecimento que permite o desenvolvimento mental se dá na relação com os outros. Nessa perspectiva, o professor constrói sua formação, fortalece e enriquece seu aprendizado. Por isso é importante ver a pessoa do professor e valorizar o saber de sua experiência.

Para Nóvoa (1997, p. 26): "A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando." Os bons profissionais lançam mão de uma série de estratégias não planejadas, cheias de criatividade, para resolver dificuldades no dia-a-dia.

A Universidade ocupa um papel essencial, mas não o único, para a formação do professor. A ela cabe a função de oferecer o potencial físico, humano e pedagógico para a formação acontecer no melhor nível de qualidade. Porém, a formação só será completa quando esses profissionais puderem se autoproduzir.

Uma boa graduação é necessária, mas é essencial atualizar-se sempre. Isso remete à necessidade da formação continuada no processo da atuação profissional, ou seja, há a necessidade da construção do saber, no processo de atuação profissional.

Um professor, para ser bem-sucedido, não pode apenas ter um alto conhecimento da disciplina que leciona ou uma metodologia eficaz para explicar ou

para desenvolver a construção da aprendizagem de cada aluno. É preciso que ele seja humano, real, pessoal. Deve dialogar com seus alunos. Paulo Freire diz:

Não há diálogo se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. O diálogo como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? (...) Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. (1983, p. 95)

Muitas vezes, a leitura de e sobre Paulo Freire provoca uma reflexão e uma viagem até a prática em sala de aula, além de perceber o quanto é necessário o professor manter uma relação de proximidade com o aluno, pois esta irá contribuir para que haja mediação entre o aluno e o objeto de conhecimento.

Um professor para ser mediador precisa fazer com que seu aluno tenha contato com o objeto de conhecimento, ajudando-o a construir a reflexão acerca dele. Porém, para isso, o professor deve organizar suas atividades pela interação e problematização, e não dar os conceitos prontos, propiciando assim o caminho para o desenvolvimento da autonomia. Oferecer ao aluno a condição de superar a ilusão de facilidade ou dificuldade que tem ao assistir passivamente à explicação do mestre, quando, somente pelo questionamento é que há uma significação subjetiva.

Enquanto organizador do processo de ensino-aprendizagem, o professor tem que ser o mediador da ação de conhecer, propiciando, provocando a atividade do aluno. Nesta postura, o docente deve compreender que não é ele que “deposita” o conhecimento na cabeça do educando. Por outro lado, não é deixando o educando sozinho que o conhecimento “brota” de forma espontânea. Quem constrói é o sujeito, mas a partir da relação social, mediada pela realidade, da qual o professor é o agente.

Há alguns anos, Celani (2001, p. 32-33) já se perguntava como é possível formar educadores, se o ensino é visto como uma “simples ocupação”, um “bico”, algumas vezes realizado por profissionais de outras áreas ou, como pondera Demo (2000, p. 80), por “pessoas com desempenho acadêmico inferior e que se contentam com formação menos exigente”. E mais, como essa formação pode ser construída na prática acadêmica, quando as disciplinas de Didática, Filosofia e Psicologia da Educação e Prática de Ensino não são integradas entre si? Ou, ainda, quando a própria disciplina de Prática de Ensino se limita a ensinar técnicas a serem adquiridas, receitas a serem seguidas? (CELANI, 2001, p. 35).

Atualmente, muitos estudos vêm sendo realizados também acerca da linguagem como elemento fundamental no processo de construção das sociedades e das relações que ocorrem nesta. Em todos os âmbitos, reconhece-se a importante função da linguagem, sendo ela uma facilitadora e possibilitadora da elaboração dos discursos, tão essenciais nos dias atuais. Estes últimos representam uma valiosa forma de poder no mundo moderno.

Esta visão de linguagem como constitutiva do mundo social tem suas bases na noção foucaultiana de discurso. Para Foucault (2000), o discurso é um conjunto de significados e valores que são articulados em uma língua de modo sistemático, dentro de instituições e grupos sociais (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 81). Ao relacionar discurso, poder e saber, Foucault evidencia a ideia de que o poder não é possuído, mas sim exercido, o que se dá, também por meio do discurso. Segundo este autor, nas sociedades modernas, a relação entre poder e saber se estabelece por meio do convencimento, da persuasão e do envolvimento. "O que faz com que o poder se mantenha e seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso" (FOUCAULT, 2000, p. 8).

Outra importante dimensão do discurso, própria do seu caráter constitutivo e trabalhado pela perspectiva sociointeracionista da Análise do Discurso (doravante AD), é o seu papel na construção das subjetividades e das identidades sociais. "O que somos, as nossas identidades sociais são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro". (MOITA LOPES, 2002, p. 32). Assim, ratifica-se a importância que a linguagem adquire nos dias de hoje.

Ainda com relação à linguagem, afirma-se que, sejam quais forem as razões — econômicas, diplomáticas, sociais, comerciais e/ou militares —, a necessidade de entrar em contato com falantes de outro idioma é muito antiga. Supõe-se que as primeiras aprendizagens de uma língua estrangeira aconteceram pelo contato direto com o estrangeiro. Paralelamente a estas aquisições em meio natural, alguns povos se preocuparam e começaram a aprender e a ensinar, de forma sistemática, algumas línguas estrangeiras.

Durante a Idade Média, por exemplo, na Europa, o latim possuía muito prestígio, era a língua da igreja, dos negócios, das relações internacionais, das publicações filosóficas, literárias e científicas. O latim foi o idioma falado pelos habitantes da região do Lácio (*latium*). No início, sua influência estava restrita a uma

pequena extensão de terra próxima ao rio Tibre na região montanhosa dos Volscos e limitada a oeste pelo mar Mediterrâneo. Entretanto, foi nessa região que séculos mais tarde se ergueria a cidade de Roma, que aos poucos, adquiriria uma posição de destaque entre todas as outras. Deve-se lembrar, no entanto, que o latim era apenas mais um dos muitos dialetos falados naquela região e de que havia também ali a presença de outras línguas. Porém, devido a grande ascensão política de Roma, que de pequena cidade se transformou em império, o latim também ganhou enorme destaque e se sobrepuiu em relação às outras línguas faladas na região.

Roma possuía tantas províncias que o imperador nem sabia o nome de todas. Após dominar a península Itálica, as tropas partiram para a conquista de outras regiões. Assim, a Sicília tornou-se província de Roma em 421 a. C. Logo em seguida, o mesmo aconteceu com a Sardenha, a Córsega, a Espanha, Vêneto, a Bretanha e muitas outras regiões.

O idioma latim tinha algumas variações, como, por exemplo, o latim clássico e o latim vulgar. Isto se dava em decorrência da formação da sociedade romana. Esta era formada por uma classe aristocrática (os patrícios), uma elite conservadora, que tinha como característica uma educação e costumes refinados. Essa classe dos patrícios separava-se da classe dos plebeus, formada pela população rural, pelos estrangeiros e por escravos libertos. As classes sociais eram bem diversificadas, enquanto os patrícios falavam um latim clássico, bem elaborado gramaticamente, a língua dos plebeus era simples, fora da norma padrão, denominada como latim vulgar.

O processo de fragmentação linguística do latim, responsável pela formação das diversas línguas românicas, como o português, o francês, o espanhol, o italiano, o romeno etc deve ser observado sob o ponto de vista linguístico e político-social. O latim falado nas diferentes regiões do Império romano tinha uma realidade tão diversificada que, no século III d. C, a unidade linguística de Roma não mais existia. Essa imensa diferenciação dialetal é uma das principais causas da transformação do latim nas línguas românicas.

O século XVI, no entanto, assistiu a uma grande revolução linguística. Exigia-se dos educadores o bilinguismo: o latim como língua culta e o vernáculo como língua popular (SAVIANI, 1996). Assim, no final da Idade Média e começo da Renascença, as línguas vernáculas — o francês, o italiano, o inglês, o espanhol, o alemão e o holandês — tornaram-se cada vez mais importantes e o latim, cada vez

menos usado na oralidade. À medida que as diversas línguas nacionais suplantaram o latim como língua de comunicação, elas se tornaram objeto de aprendizagem escolar. No plano metodológico, vale salientar que é o modo de ensino do latim que prevalece durante toda a Idade Média e que o ensino das línguas vivas ou modernas vai se basear no modelo de ensino do latim.

Após uma pequena síntese sobre a origem e as necessidades do ensino de uma língua estrangeira, chega-se à atualidade e aos processos que constituem a chamada *globalização*, ou seja, uma nova ordem que surge, segundo Guiddens (2000), de maneira fortuita, repleta de ansiedade e marcada por profundas divisões.

Em se considerando que a produção de sentidos e a construção de conhecimento e de identidades sociais nos dias de hoje, se dá, entre outras formas, por meio da linguagem, depreende-se que o processo de globalização gera a produção e a distribuição do conhecimento entre os países centrais, ao passo que isola ou separa os países não centrais ou periféricos¹². Como observa Bauman (1999, p. 8) “as localidades estão perdendo a capacidade de negociar sentidos e se tornam cada vez mais dependentes de ações que dão e interpretam sentidos, ações que elas não controlam”.

Para Guiddens (1991, p. 64), a globalização sugere um certo distanciamento da sociedade como um sistema bem definido e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada no tempo e no espaço.

A globalização, com seu principal veículo de transmissão, a língua inglesa, trouxe à humanidade lucros antes impensáveis, dentre os quais se destaca a possibilidade de que as pessoas se tornem menos estranhas umas as outras, e que o conhecimento seja universalizado, menos exclusivo. Entretanto, devem-se traçar objetivos que lhes permitam tirar melhor proveito desse fenômeno, considerando-se as necessidades específicas, locais, de modo a “empoderar o aprendiz de língua estrangeira” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 154).

No intuito de reforçar a importância da palavra, cita-se Bakhtin (2004, p. 41):

¹² Em sua teoria da pós-modernidade, Boaventura Santos (2001) caracteriza o “sistema mundial de Estados”, integrado por um centro (países capitalistas avançados), uma periferia (países do chamado terceiro mundo) e países semiperiféricos (países do leste europeu e países capitalistas semiperiféricos, como Portugal).

a palavra penetra literalmente em todas as relações entre os indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo aquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. (...) A palavra é capaz de registrar as fases transitórias, mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.

Ao abordar a questão da linguagem na formação de professores, especificamente, parte-se do princípio de que “todo o conhecimento é fundamentalmente mediado pelas relações linguísticas que são, social e historicamente constituídas” e que se pode “enxergar a linguagem como uma forma de poder, que nos introduz a maneiras particulares de ver e engajar a si mesmo e a outros”. (MCLAREN; GIROUX, 2000, p. 40).

Um dos pontos pouco mencionados até o momento pelos estudiosos é o alcance das implicações do multiculturalismo sobre a linguagem. Percebe-se que essas duas questões se encontram, uma vez que, ao privilegiar a cultura e a identidade dos educandos, compreende-se que tal identidade se constrói *na* e *através da* linguagem utilizada por seu grupo ou comunidade. Desse modo, a linguagem acompanha e se relaciona com a cultura, através das palavras, dos textos, dos símbolos que expressam os saberes de um povo.

Numa sociedade que, a cada dia é caracterizada como multicultural, cuja “pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades infiltra-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea” (MOREIRA, 2001, p. 41), penetrando os espaços de educação formal, o multiculturalismo surge como um conceito que permite questionar no interior do currículo escolar e das práticas pedagógicas desenvolvidas, a “superioridade” dos saberes gerais e universais sobre os saberes particulares e locais.

Em conformidade com essas discussões, a educação multicultural propõe uma ruptura aos modelos pré-estabelecidos e práticas ocultas que no interior do currículo escolar produzem um efeito de colonização em que os estudantes de diversas culturas, classes sociais e matizes étnicos ocupam o lugar dos colonizados e marginalizados por um processo de silenciamento de sua condição. Espera-se que, por meio de uma prática educativa multicultural, os estudantes possam analisar as relações de poder envolvidas na produção de mecanismos discriminatórios ou

silenciadores de sua cultura, criando condições para reagir e poder lutar contra esses mecanismos que pregam a superioridade científica, tecnológica e cultural de determinados grupos economicamente dominantes.

Deve-se considerar a necessidade de uma formação que permita aos educadores e educadoras reverem o uso da linguagem no espaço escolar uma vez que, é por meio da linguagem, entendida como prática humana social e culturalmente organizada, que se torna possível, para professores e alunos, conhecerem o seu mundo mais próximo.

Faz-se necessário investigar se dentro do espaço formativo as práticas pedagógicas também não têm corroborado para um silenciamento das diversas culturas e saberes locais por meio da racionalização da linguagem e do conhecimento acadêmico.

Faz parte também dessa reflexão sobre educação multicultural e formação de professores a compreensão de qual linguagem do aluno deve ser entendida como uma manifestação de sua cultura e por isso deve ter um lugar reservado para o debate dentro dos espaços formativos. Para tanto, desde já, considera-se urgente que se ampliem os estudos e pesquisas sobre de que modo linguagem e multiculturalismo se inter-relacionam com as questões pedagógicas que ocorrem no interior dos sistemas educativos.

Enfim, pensar numa formação que tenha um caráter multicultural exige que se olhe para dentro da própria casa. Nesse sentido, é preciso indagar de que forma as práticas pedagógicas na educação superior foram, ou estão sendo colonizadas por um discurso excludente e homogeneizador. Somente a partir de tais reflexões as Universidades poderão produzir as condições de um trabalho de formação que possibilite aos professores a intervenção nas atuais formas de dominação, problematizando-as e questionando-as.

Entre alguns autores que tratam esta questão, as contribuições de Freire e Macedo (2002) ajudam a discutir o fato de que a legitimação de uma língua tem sido um modo de imposição de determinados valores e formas de perceber o mundo. Nesse sentido, grupos dominantes impõem a povos por ele subordinados o aprendizado de sua língua reforçando o processo de colonização através do qual sua voz, cultura e modos de ser são silenciados. Neste mesmo sentido, Bakhtin (2004) mostra como a linguagem pode se tornar um instrumento de transmissão e valorização de certos conteúdos ideológicos.

Como exemplo disso, observa-se que, no espaço escolar, a linguagem tem sido historicamente utilizada para reforçar valores da classe dominante, servindo muitas vezes, para menosprezar a cultura dos grupos subalternos. Atualmente, a linguagem adotada pela escola tem servido para imprimir uma cultura individualista e mercadológica de consumo, que reforça a ideia de que os grupos minoritários devem ocupar os lugares de menor destaque na sociedade, mas que exigem maior esforço, enquanto poucos continuam a controlar isoladamente o poder.

Como máscara cultural da hegemonia, a linguagem está sendo mobilizada para policiar as fronteiras de uma divisão ideologicamente discursiva que separa os grupos dominantes dos dominados, os brancos dos negros e as escolas dos imperativos da vida pública e democrática. (MCLAREN; GIROUX, 2000, p. 25).

A linguagem não se restringe apenas ao aprendizado ou ao domínio que o aluno tem ou terá de uma determinada língua, mas refere-se a um conjunto de saberes que envolvem também aspectos discursivos, de como cada sujeito se insere simbolicamente numa realidade. Porém, o mais comum é que a linguagem seja tomada como algo que não tem relação direta com a vida e experiências dos educandos, como um conhecimento neutro. Como consequência dessa visão, “se apagam ou nem se veem os deslizos, os deslocamentos, a transferência, a historicização, havendo assim um silenciamento que, no processo de aprendizagem, se produz sobre a memória discursiva” (ORLANDI, 2002, p. 210) dos educandos.

Uma educação multicultural não se dispõe apenas a escutar a “voz do outro”, dos grupos marginalizados, mas de ajudá-los a produzirem novas narrativas. Isso exige que o educador esteja engajado em um exame sobre as formas devastadoras do capitalismo sobre a cultura dos grupos subalternos; isso só é possível a partir do desenvolvimento de uma leitura crítica sobre de que modo as culturas dominantes e dominadas agem em constante conflito.

Portanto, a leitura crítica que se realiza nos cursos de formação deve ser entendida como uma “intersecção da linguagem, da cultura, do poder e da história” (MC LAREN e GIROUX, 2000, p. 44) de cada indivíduo.

De acordo com Mc Laren; Giroux,

A linguagem é o meio básico através do qual as identidades sociais são construídas, os agentes sociais são formados, as hegemonias culturais asseguradas, e, designando e agindo sobre a prática social. [...] A linguagem, então, pode ser usada para definir e legitimar leituras diferentes do mundo. (2000, p. 30-31).

Ao falar em diferentes leituras, está-se falando também das diferenças culturais. Nesse aspecto, uma forma de abordar a linguagem no processo de formação de professores é inserir o estudo sobre as práticas discursivas, as histórias e as narrativas dos grupos locais no currículo dos cursos. Tais histórias, constituídas pela própria linguagem estão entrelaçadas com os saberes culturais de cada educando. Por isso, é necessário pensar um “fazer pedagógico” em que tais práticas estejam de alguma forma presentes neste espaço de formação.

Segundo Moita Lopes (2002, p. 191), os significados construídos em sala de aula são fundamentais para definir as identidades sociais que se desempenham naquele ambiente. Isto ocorre porque aquele é um espaço de construção de conhecimento. A sala de aula tem, como uma de suas tarefas, a "influência na definição de como aprendemos a nos representar e a representar os outros no mundo social" (Idem, p. 192).

As pessoas ocupam diferentes posições na construção do discurso a partir de como estão situadas nas práticas discursivas. Logo, se o discurso é de natureza social, os significados que se constroem ao agir no mundo social serão definidores da realidade social que está em torno do ser humano.

A sala de aula de línguas, mais do que qualquer outra, tem importante função na definição dos significados construídos pelos indivíduos. Isso ocorre porque, nessas salas, se ensina exatamente a construir significados para agir no mundo social através do discurso. De acordo com Moita Lopes (2002, p. 193) "a sala de aula de línguas é, essencialmente, um espaço onde se aprende língua para construir significado por meio de leitura, compreensão oral, fala e produção escrita", ou seja, por meio do discurso. Dessa maneira, constata-se que as implicações sociais do discurso em sala de aula para as ações das pessoas no mundo social são imperiosas.

Se compreendido como uma construção social, o discurso é, portanto, percebido como uma forma de ação no mundo. Investigar o discurso a partir desta perspectiva é analisar como os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo através da linguagem e estão, deste modo, construindo a sua realidade social e a si mesmos.

Cabe ressaltar que cada indivíduo se constrói e é construído com elementos discursivos. O sujeito pode ser demarcado e singularizado como uma rede de crenças e desejos expressos pela linguagem. Em vez de sistema de

representação e expressão, a linguagem é considerada "um dos pilares constitutivos dos humanos, que se concebem como redes de crenças e desejos nomeados". (VOTRE, 2002, p. 90; apud FERREIRA & ORRICO, 2002).

Conforme visto anteriormente, a língua exerce importante papel na história das sociedades, pois, sejam quais forem as razões, sempre haverá a necessidade de entrar em contato com falantes de outros idiomas.

Como as línguas estrangeiras envolvidas na presente pesquisa são o inglês e o espanhol, faz-se necessário descrever o avanço desses idiomas no cenário mundial.

3.1 - A LÍNGUA INGLESA NO CENÁRIO MUNDIAL

Tendo sempre em mente o caráter político inerente às questões linguísticas, ao pensar no caso da língua inglesa, especificamente, percebe-se que sua ascensão remonta ao período após a Segunda Guerra Mundial e vem sendo fruto de questões econômicas e políticas desde então. Como ressaltam Lacoste & Rajagolapan (2005, p. 146-147), "o avanço da língua inglesa não ocorreu simplesmente porque o mundo globalizado precisava de uma língua qualquer para facilitar a comunicação de idéias entre os diferentes povos do planeta". Seu avanço remete, segundo os autores, à criação da Liga das Nações, em 1918, quando o inglês é adotado como língua oficial, fruto do lobby empreendido pelos países de língua inglesa. (WRIGHT, 2004 apud RAJAGOPALAN, 2005, p. 147).

Com relação às transformações da contemporaneidade, é preciso levar em conta que, ao passo que a língua inglesa permite que milhares de pessoas se comuniquem, tenham mais e melhores oportunidades, que o conhecimento circule, a economia se organize em mercados globais; por outro lado, milhares de pessoas são postas à margem justamente por não terem o domínio da língua, que é passaporte para a "desejada" viagem pelo mundo globalizado. Pensa-se ser necessário ver a globalização de modo não "homogeneizante"; saber que a mesma língua que une pessoas ao redor do mundo acentua as diferenças e aumenta os abismos que separam tantas outras.

Hoje, a língua inglesa é a língua de povos e de Estados invictos; o inglês é a língua do triunfo militar, do êxito político-econômico, do sucesso literário, comercial e, midiático, além de ser a língua da indústria do entretenimento.

Em nossos dias, aquilo que podemos chamar de neo-imperialismo não tem mais necessidade de conquistar territórios para exercer sua dominação econômica e cultural. Isso vale, inclusive, para aquela que se tornou a hiperpotência, ou seja, a América (ou mais exatamente os Estados Unidos da América). Ocorre que, por ser antiga herança colonial, sua língua é o inglês, língua que também é a oficial em vários dos países que foram colonizados pelos britânicos.

De algumas décadas para cá, o inglês também se propaga no plano mundial como a língua da globalização, bem como a língua da União Européia, que engloba cerca de trinta Estados de línguas diferentes e que tem necessidade de uma língua comum, ao menos em meio às categorias sociais mais “globalizadas” de sua população.

A mundialização do inglês americano se dá por meio de uma série de fenômenos culturais associados uns aos outros, como, por exemplo, pelo cinema americano, apesar de a maior parte dos filmes exportados pelos EUA serem dublados na língua do país de importação, e especialmente pela enorme massa de produções musicais que são, diariamente, difundidas por emissoras de rádio e de televisão de todo o mundo. A língua do *rock* é o inglês, seja ele cantado por franceses, japoneses ou espanhóis, e pouco importa que o sentido das palavras não seja compreendido. Ele contribui para manter na moda tudo o que é americano. E tudo isso tem consequências geopolíticas e participa das rivalidades de poderes e de influências em nível mundial e no quadro de todos os países.

Esse crescimento exasperado do uso da língua inglesa tem causado controvérsia e suscitado muita polêmica. Por exemplo, por um lado, acredita-se que essa evolução esteja fazendo com que muitas línguas minoritárias se ofusquem. Por outro, como já mencionado, está oportunizando o crescimento socioeconômico para alguns e permitindo que as pessoas possam se comunicar, em pé de igualdade, com o mundo que as cerca. Por isso, diz-se que o rumo tomado pela língua inglesa não está nas mãos dos falantes nativos, mas nas daqueles que a falam como língua estrangeira.

Não há como negar que isto se dá em decorrência do processo de globalização a que está submetido o mundo atual. Este processo faz surgir uma

cultura mundializada, que tem como padrão a modernidade-mundo e tem o mercado como uma de suas principais forças reguladoras. Hoje, os seres humanos são todos cidadãos do mundo, mas não no sentido de antigamente, de cosmopolita. São cidadãos mundiais, mesmo sem se deslocarem, o que significa que o mundo chega até todos, penetrando em seu cotidiano. Como bem lembra Renato Ortiz em *Mundialização e cultura*, "no processo de globalização, a cultura de consumo desfruta de uma posição de destaque, tendo se transformado numa das principais instâncias mundiais de definição da legitimidade dos comportamentos e dos valores". (2007, p. 10). O universo do consumo surge, então, como lugar privilegiado da cidadania. Logo, se na modernidade deseja-se consumir cultura, alimentos, informações, em geral, de outro país, é extremamente importante que se fale a língua da globalização, ou seja, o inglês. "A modernidade é inerentemente globalizante", segundo Guiddens (1991, p. 63). Para este autor,

A modernidade separa, cada vez mais, o espaço do lugar, ao reforçar relações entre outros que estão "ausentes", distantes (em termos de local), de qualquer interação face-a-face. Nas condições da modernidade..., os locais são inteiramente penetrados e moldados por influências sociais bastante distantes deles. (Idem, p. 18)

O *boom* do inglês como LE tem feito com que várias escolas e departamentos de formação de professores de inglês como língua estrangeira venham sendo criados e atraiam uma grande quantidade de professores nativos, que são contratados para lecionar em universidades e centros de idiomas, principalmente em regiões consideradas periféricas, como é o caso da Europa Oriental, África, Ásia e América Latina.

Ao falar em mundialização e *boom* da língua inglesa, inclui-se a América do Sul e, conseqüentemente, o Brasil. Porém, vale fazer uma viagem a fim de descobrir como se iniciou o ensino desse idioma aqui no país.

3.2 - HISTÓRICO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

A relação entre Brasil e Inglaterra é tão antiga que se pode dizer que se mistura com a história deste país sulamericano. Acredita-se que essa relação começou por volta do ano de 1530, quando um aventureiro inglês, conhecido como William Hawkins, traficante de escravos, desembarcou na costa brasileira, tendo assim o primeiro contato com os lusitanos e os nativos. Mais de um século após

essa primeira visita, outros navegantes bretões seguiram os passos de Hawkins, aportando nesta colônia portuguesa em busca de uma de suas riquezas — o pau-brasil.

O relacionamento entre o Brasil e a Inglaterra se estreitou em 1654, quando a última impôs um tratado aos portugueses, reservando à marinha britânica o monopólio sobre o comércio de mercadorias inglesas com os outros países, rompendo o domínio colonial português no Brasil.

No entanto, foi o bloqueio continental decretado à Inglaterra no início do século XIX que levou ao fortalecimento das relações amigáveis entre este país e o Brasil. O fechamento dos portos europeus aos navios ingleses pelos franceses forçou que Portugal, até então um forte aliado da Inglaterra, se posicionasse contra sua parceira para evitar um conflito com as tropas francesas. De modo a evitar a guerra, D. João VI, Príncipe Regente de Portugal, decidiu fugir para o Brasil, decisão essa que foi amplamente apoiada pela Inglaterra. Com a mudança da corte portuguesa para o Brasil, os ingleses tiveram permissão para aqui estabelecer casas comerciais, o que tornou enorme o poderio econômico da Inglaterra naquela época.

A Inglaterra passa então a exercer uma forte influência na vida daquele país, então, um império, causando mudanças bem significativas, entre elas o desenvolvimento da imprensa local (chamada de Imprensa Régia), o uso do telégrafo, do trem de ferro e da iluminação a gás.

Esse amplo domínio inglês gerou manifestações nacionalistas por parte dos brasileiros e, a fim de abafá-las, as companhias inglesas passaram a anunciar ofertas de emprego para brasileiros em geral. Mas havia um grande obstáculo: nascia então a necessidade de falar a língua inglesa para receber treinamentos e entender as instruções do mesmo.

De acordo com Chaves (2004, p. 5), “é muito provável que os primeiros professores de inglês tenham surgido nesse momento”. O ensino formal da língua inglesa no Brasil teve início com o decreto de 22 de junho de 1809, assinado pelo Príncipe Regente de Portugal, que mandou criar uma escola de língua francesa e outra de língua inglesa. Até então, o grego e o latim eram as línguas estrangeiras ensinadas na escola. O texto do decreto diz o seguinte:

de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa. (OLIVEIRA, 1999 apud CHAVES, 2004, p. 5).

Em 1837 nasceu o colégio D. Pedro II no Rio de Janeiro, que teve um papel importante para o desenvolvimento das línguas modernas. Desde a sua fundação incluía na grade curricular o ensino de língua inglesa, juntamente com a língua francesa, o latim e o grego. Nessa época a língua francesa tinha maior importância por ser considerada “língua universal” e por ser obrigatória para o ingresso em cursos superiores. O ensino de inglês e francês apresentava um grande problema, que era a falta de metodologia adequada. Segundo Leffa (1999, p. 4). “A metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução e análise gramatical”.

Esse colégio foi a primeira escola pública de nível médio, que passou a ser modelo para as demais escolas secundárias, instaurando seus programas curriculares baseados no modelo francês de educação, com aulas de francês, inglês e alemão nos últimos anos da escola secundária. O francês era ensinado por sete anos, do primeiro ao sétimo ano; o inglês por cinco anos, do segundo ao último e o alemão, por quatro anos, do terceiro ao sétimo.

Pode-se afirmar, portanto, que a criação do Colégio Dom Pedro II foi o germe do desenvolvimento da didática de ensino de línguas modernas no Brasil, inaugurando uma tradição que até hoje existe nas escolas públicas e privadas do país: a adoção de um modelo de educação, extensivo ao ensino de línguas estrangeiras, que não considera, podendo assim dizer, adequadamente a realidade brasileira para estabelecer suas diretrizes, mas simplesmente copia um modelo europeu, no caso da época, o francês.

A importância da oralidade no início do século XIX deixa de ser primordial, visto que a finalidade do uso da língua agora seria para ingressar em cursos superiores. Assim, após a Proclamação da República em 1889, algumas reformas foram promovidas pelo ministro Benjamim Constant no âmbito educacional. Essas reformas tinham por objetivo transformar todo o sistema educacional do país, em todos os graus de ensino. Elas também afetaram o ensino de línguas estrangeiras no Colégio Pedro II, então chamado Ginásio Nacional, na medida em que o inglês, o alemão e o italiano foram excluídos do currículo obrigatório, da mesma forma que o estudo de literaturas estrangeiras.

Em 1892, após o afastamento do ministro, as línguas vivas voltaram a ser obrigatórias. Em 1898, com o ministro Amaro Cavalcanti, as disciplinas humanísticas como a filosofia, o latim e o grego adquiriram grande importância. Com essa nova

reforma, o inglês, o francês e o alemão passam a ser facultativos e ter uma abordagem literária.

Nesse momento, o Colégio Pedro II ganha um caráter mais prático, influenciando o ensino das línguas vivas com uma abordagem que incluía não somente as habilidades de escrita e leitura, mas também a fala.

Em 1930, Getúlio Vargas chega ao poder com o apoio das Forças Armadas. Em 1937, ocorre o golpe do Estado Novo e, nesse regime, Vargas governa até 1945. O momento, de governo populista e ditatorial, pedia outro modelo de educação para o Brasil: exigia a erradicação do analfabetismo e a preparação do trabalhador urbano para o mercado de trabalho. Dessa maneira, a educação no país sofreu uma crucial mudança de perspectiva.

Pode-se dizer que o grande impulso do inglês no Brasil ocorreu nessa década de 1930 sob o governo de Getúlio Vargas, com as tensões políticas ocasionadas pela Segunda Guerra Mundial.

Em seu primeiro ano no poder, Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública e o Conselho Nacional de Educação, cujo objetivo era o de estruturar o sistema educacional em todo o território brasileiro.

As línguas estrangeiras modernas foram valorizadas, ocupando grande espaço na grade curricular do ensino primário e secundário. A principal alteração nesse sentido foi a saída do alemão do currículo oficial das escolas – que se equiparavam, ainda, ao Colégio Dom Pedro II – e a inserção, pela primeira vez, nos programas oficiais do curso científico, do espanhol.

Porém, a Inglaterra perde a primeira posição no mercado e o capital americano começa a ampliar seu poderio econômico e a prevalecer tanto no comércio exterior como nos investimentos diretos em atividades produtivas no Brasil. Começava então o início do poder americano. Em 1931, com a reforma de Francisco de Campos, ministro do governo de Getúlio Vargas, algumas mudanças foram feitas no que tange o ensino de línguas estrangeiras. Estas mudanças não foram somente nos conteúdos, que indiretamente destacou as línguas modernas devido à diminuição da carga horária do latim, mas principalmente nas metodologias. Passa-se a adotar o método direto, que visava ao ensino de línguas estrangeiras através das próprias línguas.

Como outra consequência das mudanças no contexto político e econômico nacional e internacional, na década de 1930, o Brasil também presenciou

o surgimento dos cursos livres de inglês. Em 1934, com o apoio da Embaixada Britânica no Brasil, nascia oficialmente no Rio de Janeiro a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, que pretendia difundir, não só a língua, mas também as ciências e artes inglesas.

Um ano depois, foi fundada a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa de São Paulo, em função de um acordo de cooperação entre a Escola Paulista de Letras Inglesas e o Consulado Britânico. Ainda em São Paulo, surgiu, em 1938, o primeiro instituto binacional com o apoio do consulado norte-americano: o Instituto Universitário Brasil-Estados Unidos, que mais tarde ganhou o nome de União Cultural Brasil-Estados Unidos.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) modificou o currículo de ensino de “ginásio” e “científico” para 1º e 2º graus. Essa lei estabelece que o ensino de uma língua estrangeira (LE) moderna é o único do núcleo comum a ter obrigatoriedade apenas parcial para o 1º grau, mas recomenda a inclusão da língua “onde e quando tenha o estabelecimento condições de ministrá-la com eficiência” (CHAGAS, 1980 apud CHAVES, 2004, p. 8).

Após dez anos, foi publicada a LDB de 1971, durante o Regime Militar, que teve uma redução drástica na carga horária da língua estrangeira, retirando-a do 1º grau e reduzindo a carga horária do 2º grau para até uma hora semanal.

Baseada no princípio do direito universal à educação para todos, a LDB de 1996¹³ substitui o 1º e 2º graus por ensinos fundamental e médio respectivamente, e estabelece a necessidade de uma LE no ensino fundamental e a sua obrigatoriedade no ensino médio, havendo a possibilidade de um segundo idioma optativo, de acordo com as disponibilidades da instituição.

Foi com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)¹⁴ de 1999, que complementam a nova LDB, que o ensino de LE, apesar de não ter uma metodologia específica, passou a ser tratado através de uma perspectiva mais sócio-interacionista, sócio-cultural que objetiva o ensino de uma LE como comunicação real, com ênfase em leituras. De acordo com os PCN's, as Línguas Estrangeiras

¹³Consulte para leitura na íntegra dos artigos os sites: Disponível em: <http://ftp.fn-de.gov.br/web/siope_web/lei_n9394_20121996.pdf>. Acesso em: 01 de ago. de 2009, às 23 horas e 34 minutos.

¹⁴ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 01 de ago. de 2009, às 23 horas e 41 minutos.
Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/>>. Acesso em: 01 de ago. de 2009, às 23 horas e 43 minutos.

Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada, já que elas assumem a condição de ser parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado.

De acordo com os Parâmetros, por exemplo:

a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (PCN-EF, 1998, p. 20).

Uma vez mais se tem a palavra, manifestada pela língua e pelo discurso como uma forte aliada dos falantes nas práticas de leitura; no processo de construção das identidades; na relação com o saber e o poder, conforme discutido por Foucault. E essa língua é a portuguesa, a alemã, a holandesa, a espanhola, ou seja, qualquer língua viva.

Após uma viagem pela evolução do ensino do idioma inglês no Brasil e no mundo, resta tratar do outro idioma que é foco desta pesquisa, ou seja, o espanhol, que tem um histórico de merecimento e reconhecimento bem distinto do ocorrido com o inglês.

3.3 - A EVOLUÇÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA

[...] filhos do mesmo continente, quase da mesma terra, oriundos de povos, em suma da mesma raça, ou pelo menos da mesma formação cultural, com grandes interesses comuns, vivemos nós, latino-americanos, pouco mais que alheios e indiferentes uns aos outros e nos ignorando quase que por completo. (José Veríssimo)¹⁵

O objetivo deste item é puxar o fio das redes da memória da língua espanhola no Brasil e no mundo, relatar o estatuto que historicamente teve entre as línguas estrangeiras e registrar as mudanças sofridas por tal estatuto.

Historicamente, com relação às línguas estrangeiras no Brasil, não constitui uma tarefa muito fácil localizar a língua espanhola em alguns dos espaços simbólicos. Durante muito tempo, ela ocupou o lugar de uma língua que, por ser vista como muito "próxima" do português, era fácil, não sendo necessário o seu

¹⁵ Palavras de José Veríssimo ao poeta nicaraguense Rubén Darío, iniciador e máximo representante do Modernismo literário em língua espanhola — por ocasião de sua visita à Academia Brasileira de Letras, em 1912. (VERÍSSIMO apud SCHWARTZ, 1993, p. 185)

estudo. Nesse sentido, o cenário através do qual o brasileiro se relacionou com essa língua pode ser representado pela seguinte sequência: "espanhol - língua parecida - língua fácil" (CELADA, 2002, p. 35).

A proximidade entre o espanhol e o português, que se dá pelo fato de os dois serem de origem latina, contribui para explicar o porquê do menosprezo da necessidade de submeter-se ao estudo da língua espanhola. Para alguns, o espanhol apresentava-se como uma versão do português do Brasil. Em síntese, o que se pode dizer com relação ao estatuto dessa língua no Brasil é que não lhe era suposto um saber e, com isso, muitos brasileiros, até o início da década de noventa, perguntavam-se: Para que estudar espanhol? Precisa mesmo estudar espanhol?

Faz-se necessário reconhecer que, em determinados momentos, a língua espanhola ocupou, no Brasil, um papel bem especial, em várias áreas do conhecimento: o de uma língua de leitura. Como observa Antonio Candido, no caso de sua geração, o espanhol chegou a ocupar o lugar de uma língua que auxiliava na leitura de textos relevantes, dos quais não havia tradução para o português. Em seu artigo "Os brasileiros e a nossa América", o estudioso faz uma afirmação que ajuda a comprovar o que se falou:

Língua de cultura, o espanhol se tornou neste século indispensável aos brasileiros que conheceram boa parte da produção intelectual de que necessitavam através da mediação de editoras da Espanha, Argentina, México, Chile, que nos traziam os textos dos filósofos, economistas, sociólogos, escritores (CANDIDO, 1993 apud CELADA, 2002, p. 32-33).

O mencionado crítico, chega a afirmar que o ensino superior de 1940 a 1960, no Brasil, teria sido impossível sem essas traduções. No fragmento citado acima, Candido refere-se à língua espanhola como "língua de cultura", o que permite observar que tal atribuição poderia dar margem a se pensar que tal língua teria ocupado o lugar de língua referencial, indicando uma certa mudança na relação do brasileiro com o espanhol. Mudança essa que começa nos anos noventa do século passado.

Dessa forma, é imprescindível voltar à citada década, a fim de recordar alguns acontecimentos políticos, econômicos e sociais ocorridos a partir da criação do Mercado Comum Europeu. Recuar a alguns anos da nossa história pode parecer fugir à proposta do presente trabalho, porém, é indispensável contextualizar o crescimento do ensino da língua espanhola no cenário mundial.

No início dos anos noventa, o panorama econômico e financeiro da América do Sul vive um momento muito particular e especial, devido ao fato de Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai terem firmado, em 26 de março de 1991, o Tratado de Assunção, que adotou o nome de Mercado Comum do Sul, o *MERCOSUL*. Este tem uma estrutura institucional básica e estabelece uma área de livre comércio entre seus componentes. A Venezuela tornou-se Membro Associado do Mercosul desde 2004 e em 2005 passou à condição de Membro pleno, ou seja, com direito de participar de todas as reuniões do Mercosul, mas só ganhará a prerrogativa do voto quando preencher todos os requisitos para integrar o grupo.

Falar de bloco econômico, que estabelece uma área de livre comércio engloba, não apenas a economia e as finanças, mas vários setores da sociedade, inclusive o cultural e o de defesa. Embora formem um bloco econômico, percebe-se que os países que o compõem não enfrentam problemas comuns, já que cada um realiza suas políticas individualmente como sempre fizeram.

Segundo a maioria dos governantes, alguns anos são insuficientes para pensar em integração estratégico-militar. Muitas vezes argumentam que, se a Europa conduz tal processo há mais de cinco décadas, sem chegar a resultados satisfatórios, o mesmo pode ocorrer com o cenário da América do Sul. É sabido que boas intenções são, muitas vezes, compartilhadas, mas não necessariamente realizadas. Ademais, as mudanças de governo são de igual modo, elementos a serem devidamente ponderados. Nada assegura que as decisões tomadas em um momento terão sequência em outros, visto que os novos governantes podem adotar posicionamentos completamente distintos dos anteriores, em nome de novas prioridades, de novas conjunturas, de novas conveniências, etc. Com isso, algumas questões políticas, econômicas e militares seguem a passos miúdos.

Com relação ao setor cultural, observa-se um crescente intercâmbio entre os países do Mercosul, principalmente no que diz respeito às línguas. Por ser o Brasil o único integrante do grupo que tem como língua oficial o português, constata-se, a cada ano, um forte interesse na aprendizagem da língua espanhola, em consequência da necessidade de domínio deste idioma por parte dos brasileiros, a fim de terem a capacidade de manter relações financeiras, econômicas, sociais e culturais com outros países.

A assinatura do citado Tratado do Mercosul e uma série de fatos ligados ao processo de globalização, que se concentram de forma vertiginosa na última

década do século XX, incidem diretamente sobre a relação do brasileiro com o espanhol, permitindo que se designe os vários aspectos que fazem com que essa língua passe a apresentar-se como língua de sociedade, de troca comercial, de transmissão burocrática, isto é, uma língua "veicular". Entende-se por este termo uma língua que permite o entendimento e a manutenção de relação entre profissionais de áreas científicas, tecnológicas, políticas, literárias etc.¹⁶

O portunhol¹⁷, aquele certo curinga que circula e se desloca por diferentes espaços, nas diversas fronteiras do Brasil, com os países latino-americanos começa a ser negado pelos brasileiros. Começa-se a elaborar um intervalo entre o português brasileiro e o espanhol. Esta passa a ser uma língua que "merece" ser estudada. De fato, do processo de enunciar nessa língua estrangeira, o sujeito passa a errar, deixando marcas recorrentes. O idioma espanhol deixa de ser considerado igual ao português, fácil, espontâneo, o que antes resultava no conhecido e já mencionado portunhol.

Agora, aprender a língua espanhola para os brasileiros passa a ser algo imperativo, uma questão de sobreposição perante os países da América do Sul, já que todos têm como língua materna o espanhol. Recordando Foucault (2000), com seu debate sobre discurso, poder e saber faz-se uma associação com a situação dos brasileiros no que tange ao aprendizado da língua espanhola. Se o Brasil é o único país de um bloco econômico que fala o português e se esta nação quiser manter relações de qualquer ordem com os outros membros do seu grupo, deve, no mínimo, conseguir se comunicar na língua da maioria.

Foi a partir do momento da assinatura do citado Tratado que cresceu a importância dada à língua espanhola. No entanto, tal mudança de pensamento está fortemente vinculada a outros dois fatos. De um lado, o crescimento do poder econômico da Espanha e sua presença no Mercado Comum Europeu — um importante movimento de regionalização no atual processo de globalização — e a sua penetração no Cone Sul, por meio da compra, por empresas espanholas, das estatais no processo de privatização dos governos de diversos países, dentre eles, o

¹⁶ Disponível em: <www.webartigos.com/articles/11049/1/giria-linguistica/pagina1.html>. Acesso em: 24 de maio de 2009, às 22 horas e 54 minutos.

¹⁷ Faz-se necessário esclarecer que "portunhol" (designação construída com base em termos como "franglais" e "spanglish") não é o único nome possível: convive com "entreverado", "brasileiro", "fronterizo", "bayano", dentre os principais. Alguns desses são mais comuns, outros mais regionais.

Brasil. Por outro lado, a crescente ascensão dessa língua nos Estados Unidos, a partir do movimento de desterritorialização de latinos, que ocorre, constantemente, no norte do continente americano. É o conjunto desses fatores que cria condições de produções específicas e faz do espanhol uma língua promissora para o brasileiro.¹⁸

Ao pensar nos militares, voltando aqui ao foco da presente pesquisa, pode-se citar a importância da LE para os Controladores de Tráfego Aéreo ou os pilotos, que devem dominar a língua estrangeira, uma vez que estão a todo tempo, em suas atividades diárias, lidando com termos específicos de suas áreas, em outros idiomas. O domínio de um idioma, neste caso, engloba, dentre outras coisas, conhecer algumas terminologias próprias de determinados campos de atuação.

Para efeito de esclarecimento, Benveniste afirma:

A constituição de uma terminologia própria marca, em toda ciência, o advento ou o desenvolvimento de uma conceitualização nova, assinalando, assim, um momento decisivo de sua história. Poder-se-ia mesmo dizer que a história particular de uma ciência se resume na de seus termos específicos. (BENVENISTE, 1989).

Até o momento, muito se falou sobre a importância da linguagem na produção de sentidos e na construção de conhecimento e de identidades sociais, como também sobre a necessidade de se aprender uma língua estrangeira, a fim de, entre outras coisas, poder manter relações de diferentes ordens com pessoas de outras nações ou de sua própria. No entanto, faz-se mister responder a duas questões: a) o que é ensinar e/ou aprender uma língua estrangeira? e b) quem é esse profissional que ensina idiomas estrangeiros?

A primeira questão será desenvolvida a seguir, neste mesmo capítulo. Já a segunda, que, nesta investigação, se referirá aos docentes das escolas e centros de formação da FAB, terá uma atenção especial em capítulos futuros.

Aprender outros idiomas e outras culturas foi e sempre será uma necessidade imperativa em todas as épocas para a maioria dos seres humanos, pois

¹⁸ Faz-se necessário ressaltar, aqui, que esse caráter da língua espanhola se configura, especificamente, na região Sudeste do Brasil, tendo em vista, o poder aquisitivo, econômico e industrial que esta área concentra. No entanto, há atualmente alguns indícios de que esta situação está mudando, a partir de alguns fatos ocorridos no Nordeste do país. Primeiramente, o fortalecimento dos cursos universitários voltados para os estudos hispânicos. E em segundo, o fato das universidades públicas e privadas incluírem a opção de prova de espanhol em seus vestibulares. Esta última questão não pode ser analisada sem considerar que este idioma continua sendo visto como "mais fácil que o inglês" e "semelhante ao português", inclusive para as pessoas que nunca realizaram um exame de vestibular.

as civilizações se formam a partir do contato entre povos de línguas diferentes e dependem diretamente desta interação para continuar existindo e seguir avançando.

Concorda-se que falar uma língua estrangeira é uma habilidade indispensável para qualquer um que deseje ter sucesso pessoal e profissional em um mundo onde a comunicação tornou-se um fator de fundamental importância. Assim, é inquestionável que haja um número cada vez maior de pessoas dispostas a aprender uma ou mais línguas estrangeiras e uma oferta concomitante de profissionais especializados no ensino de idiomas a fim de suprir esta demanda. Primeiramente, deve-se destacar o que é uma língua estrangeira. Segundo o autor Almeida Filho (2005, p. 11), a LE é, entre outros,

[...] um conceito complexo que o professor precisa contemplar, e sobre ele refletir, no exercício da profissão. Pode significar língua dos outros ou de outros, ou língua de antepassados, de estranhos, de bárbaros, de dominadores, ou língua exótica. A compreensão do termo se aperfeiçoa se o tomarmos como língua que só a princípio de fato estrangeiras, mas que *desestrangeiriza* ao longo do tempo de que se dispõe para aprendê-la.

Partindo da ideia de Revuz (1998, p. 227), “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro”, já que se mergulha na estrangeiridade da outra língua, da língua do outro.

Acrescenta, ainda, Almeida Filho (2007, p. 66), quando diz que “uma língua estrangeira equivale à outra língua em outra cultura de um outro país pela qual se desenvolve um interesse institucionalizado em conhecê-la”.

A partir destas definições, pode-se dizer que, de fato, o ensino de uma língua estrangeira visa, em princípio, prioritariamente, à aquisição da competência linguística, da aquisição dos processos e de mecanismos linguísticos que permitam ao aluno comunicar-se nessa língua, na dupla condição de enunciador e enunciatário. Dessa forma, esse ensino não pode desconsiderar nem as possibilidades do sistema, nem a norma padrão socialmente aceita pelo grupo dos falantes nativos.

O ensino de uma língua seria viabilizar o conhecimento sobre uma outra língua, num espaço formal, mediante uma operação com dimensões distintas, orientadas por uma abordagem/filosofia vigente.

No que se refere ao papel do professor, vale relembrar a ideia de professor como *homogeneizador*, proposto por Coracini e já citado na Introdução desta investigação. Para a autora (2000, p. 8), este profissional é formado para transmitir ensinamentos e conhecimentos, orientar seus discentes em suas atitudes,

buscando, sempre, transformar em algo controlável o que não poderia ser controlado.

Com base em pesquisas da professora Alba Celani¹⁹, é possível afirmar que, em parte, não houve uma grande evolução na questão do ensino de LE, mesmo após a aprovação da LDB, em 1996. Uma das causas deste problema reside nos programas de formação de professores oferecidos pelas universidades e no isolamento destes profissionais em suas práticas pedagógicas.

O que torna a situação particularmente difícil são as raízes profundas desse problema, que começam no tipo de programa de formação de professores oferecidos pelas universidades. Outro fator relacionado a essa problemática situação é o isolamento em que se encontram os professores de inglês, frequentemente impedidos por suas condições de trabalho, de conversar com seus pares e desenvolver trabalhos conjuntos. (CELANI, 2003, p. 71-72).

Voltando à questão de aprender/ensinar uma LE, o professor deve compreender as transformações educacionais por que passa a sociedade atual. Assim, ele precisa reconhecer que já não detém o poder da transmissão do saber, tendo que aceitar as novas formas de aprendizagem, que não são lineares, pois são influenciadas, entre outras coisas, pela tecnologia, que acompanha o processo acelerado de globalização. Deve-se, principalmente, considerar o grupo de discentes, seus objetivos e os da instituição, suas propostas e metas para o ensino, tendo em vista que cada grupo de aprendizes é um grupo; cada instituição de ensino é diferente das demais; e que o corpo docente de uma escola é diferente do de outras escolas.

Portanto, aprender e/ou ensinar uma LE exige do docente estar atento a questões que transcendem a sala de aula e os materiais didáticos, pois precisa saber como os discentes concebem aquele ensino; o que lhes é mais importante naquela aula; para que estão estudando; qual o conhecimento que trazem em sua bagagem cultural daquela disciplina, enfim, questões que envolvem também a cultura daquele grupo de alunos e, conseqüentemente, a identidade cultural e social deles. Ressalte-se que, no mundo moderno, as culturas nacionais se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural.

¹⁹ Como não se encontrou bibliografia suficiente que tratasse do ensino de espanhol, baseou-se em estudos com professores de inglês, que parecem refletir o ensino de E/LE.

4 CONSTRUINDO AS IDENTIDADES

Conforme visto no capítulo anterior, o discurso, em seu caráter constitutivo e trabalhado pela perspectiva sociointeracionista da Análise do Discurso, exerce um essencial papel na construção das subjetividades e das identidades sociais. As identidades sociais dos indivíduos são construídas através de suas práticas discursivas com outros seres do seu grupo ou com os de outros grupos. Assim, destaca-se a importância da linguagem em qualquer época, mas principalmente, hoje, num mundo globalizado em que as comunicações se estabelecem através dela e de suas várias manifestações.

Neste trabalho, busca-se estudar a construção da identidade docente como um fenômeno em constante transformação. Este ocorre a partir de práticas sociais específicas que medeiam a criação de discursos, conforme cada professor em formação faz uso de instrumentos cognitivos, afetivos e linguísticos, e cria motivos e vontades num ativo processo para se referir a aspectos de um mundo partilhado intersubjetivamente.

Para tratar o conceito de identidade, busca-se suporte em Moita Lopes (2002), Rajagopalan (1998; 2002), Signorini (2002), Hall (2006), entre outros. Estes autores discutem identidade a partir de uma visão socio-histórica-cultural (Vygotsky, 2008), entendendo o ser humano como um ser social e biológico, que, ao interagir com outros, por meio da linguagem, constitui-se e desenvolve-se como sujeito. Nessa direção, os autores adotam uma visão de identidade não como fixa e imutável, mas em constante transformação.

Pode-se dizer que, de acordo com um **olhar linguista** (grifo nosso), não há como tratar desta temática sem provocar uma discussão acerca da linguagem, lembrando que o indivíduo não nasce com uma predisposição identitária fixa e imutável, mas que sua identidade se constrói, inclusive, a partir da língua, a qual, semelhantemente ao indivíduo, se encontra em constante transformação e evolução. Portanto, se a linguagem se transforma com o tempo, de acordo com a cultura, a história e a política e, como a identidade está atrelada à cultura, pode-se concluir que ambas não são imutáveis, inalteráveis, fixas.

No mundo atual, em que a pós-modernidade, os questionamentos de valores e de verdades absolutas e universais estão em pauta, muitos são os autores que não partilham a concepção de identidade como estática, pronta e acabada, como Rajagopalan (1998; 2002) e Moita Lopes (1998; 2002), ambos inseridos na área da linguística aplicada.

Vários são os estudiosos que pesquisaram e discutiram as questões de representação e identidade como, por exemplo, Celani e Magalhães (2002), Abdalla (2002), Orlandi (2002), os já citados Rajagopalan (1998; 2002) e Moita Lopes (1998; 2002), entre outros. Este trabalho trava vários diálogos entre esses autores e, às vezes, deixa-os emitir seus pareceres sobre a relação entre estes dois termos.

De acordo com Rajagolapan (2002, p. 77), a identidade — seja dos indivíduos, seja dos estados e nações, seja dos objetos de estudo e de análise como a língua e a pátria — é uma construção e não "algo que se encontra por aí in natura". Ele aponta ainda que a identidade de um ser humano se constitui *na língua e através dela*, ou seja, "o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua". (Idem, 1998, p. 41).

Orlandi (2002, p. 204) define identidade como um "movimento na história", como algo que não se aprende na escola, em casa, ou em qualquer outro ambiente, mas que se refere a posições que se constituem em "processos de memória afetados pelo inconsciente e pela ideologia". (Idem Ibidem).

Assim, observa-se que a identidade não é sempre igual, pois não é homogênea, nem fixa. Ela se transforma. É na relação entre a língua e a história que, ao produzir sentidos, produzem-se sujeitos.

Faz-se necessário salientar que as transformações sociais, ocorridas no século XVIII, desembocaram num conjunto de novas concepções acerca do mundo e da realidade, que deslocaram o conteúdo reflexivo das ciências da época. As chamadas ciências naturais não deram conta de responder às indagações surgidas com a constatação, a descrição e as interpretações que, desde o século XVI, se faziam a respeito do homem "selvagem" ou "primitivo" do novo mundo. Deslocadas do campo das ciências naturais, tais indagações produziram, no século XIX, uma reformulação do conceito de humanidade, o que deixou esse século altamente fértil no que diz respeito à formação e ao cultivo de uma série de identidades de cunho geopolítico. Algumas vezes, a história, a economia e a cultura (nela, a língua) estabelecem linhas divisórias, como, por exemplo, a que aparta os Estados Unidos e

o México. Uma dessas linhas separa o continente em dois grandes conjuntos geopolíticos: o da América Anglo-Saxônica e o da América Latina. Aquele formado por Estados Unidos e Canadá procede de colonização britânica, utiliza majoritariamente a língua inglesa e a maioria de sua população é protestante; este composto por países situados ao sul dos Estados Unidos provém de colonização espanhola e portuguesa, utiliza línguas neolatinas e de população predominantemente católica.

Entre os elementos culturais impostos pelos colonizadores, destaca-se a língua que é fator relevante na construção da identidade do colonizado. Ela é a responsável pela difusão, pela preservação e pela transmissão de crenças, tradições, costumes, religião, histórias etc.

Segundo alguns historiadores, como Eric Hobsbawm, a ideia do que vem a ser uma nação surgiu e se consolidou no século XIX. A partir dessa visão, as nações eram fruto de um determinismo naturalista, isto é, suas identidades eram asseguradas de uma vez por todas, graças a uma série de fatores que as caracterizavam como distintas e diferentes uma das outras.

Logo, pode-se entender que identidade é um conceito que não comporta uma definição única, como se acreditava inicialmente. Aristóteles criou a teoria de que identidade é a

unidade da substância (...) em sentido essencial, as coisas são idênticas do mesmo modo em que são unidade, já que são idênticas quando é uma só em sua matéria (em espécie ou em número) ou quando sua substância é uma. É, portanto, evidente que a identidade de qualquer modo é uma unidade, seja porque a unidade se refira a uma única coisa, considerada como duas, como acontece quando se diz que a coisa é idêntica a si mesma (ARISTÓTELES apud ABBAGNANO, 1982, p. 503).

O que os estudos culturais e pós-coloniais têm enfatizado é que o caráter performativo da constituição de identidades é algo inegável, sobretudo a partir do fim da Segunda Guerra Mundial, quando a ordem mundial baseada em concepções historicistas e essencialistas das identidades nacional, étnica e linguística se revelou bastante reducionista e míope. (RAJAGOLAPAN, 1998).

Como bem argumenta Jonathan Rutherford,

a identidade marca o encontro de nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos agora. A identidade é a intersecção de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação. (RUTHERFORD apud WOODWARD, 2000, p. 19).

O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2001, p. 135) vem também contribuir fortemente para este debate, afirmando que a identidade se traduz como uma *síntese de identificações em curso*. Para ele, identidade só pode ser compreendida como “resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação (...) identidades são, pois, identificações em curso” (p. 135). Nesta direção, este conceito não pode ser compreendido jamais de forma estática, como algo pronto e definitivo, visto que é construção incessante de si em movimentos contraditórios.

Dessa forma, percebe-se que a discussão sobre identidades alude à emergência de novas posições e de novas identidades, produzidas, entre outras formas, em circunstâncias econômicas e sociais cambiantes. A circunstância relevante atualmente é a do desenvolvimento global do capitalismo, que não é algo novo, mas que se caracteriza pela convergência de culturas e estilos de vida nas sociedades.

A globalização produz distintos resultados em termos de identidade. A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade à comunidade e à cultura local.

A dispersão das pessoas ao redor do globo produz identidades que são moldadas e localizadas em e por diferentes lugares. Essas novas identidades podem ser desestabilizadas ou também desestabilizadoras.

De acordo com Rajagolapan (1998, p. 40):

A identidade individual como algo total e estável já não tem nenhuma utilidade prática num mundo marcado pela crescente migração de massas e pela entremesclagem cultural, religiosa e étnica, numa escala sem precedentes.

O sujeito, que antes era visto como portador de uma identidade unificada e estável, agora se torna fragmentado, composto não mais de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes, até contraditórias.

A identidade é agora definida historicamente, e não biologicamente. De acordo com Stuart Hall (1992, p. 13):

o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.

Todas as mudanças globais, ocorridas nas estruturas políticas, econômicas e sociais no mundo contemporâneo, colocam em evidência as questões de identidade e as lutas pela afirmação e manutenção das identidades nacionais e étnicas. Este é um período histórico, que pode ser caracterizado pela constante e acelerada produção de novas identidades.

De todas as identidades, a do indivíduo e dos grupos de indivíduos, é vista como a mais difícil de ser pensada diferentemente, ou seja, como algo em constante processo de re(construção).

Dos autores citados acima, que se propuseram a pesquisar a questão da representação e da identidade, encontram-se Celani e Magalhães (2002), que debatem uma proposta de reconstituição identitária de professores de inglês da rede pública através do questionamento de suas representações sobre o que seja identidade profissional.

Ao discutir questões pertinentes aos linguistas, Rajagopalan (1998, p. 41) aponta que a identidade de um ser humano se constitui *na e pela língua*. Nessa colocação, percebe-se o olhar do linguista aplicado: além de deixar claro que não se pode discutir identidade sem se fazer uma discussão acerca da linguagem, defende também que o indivíduo não nasce com uma predisposição identitária fixa e imutável, mas que sua identidade se constrói a partir da língua, a qual, semelhantemente ao indivíduo, se encontra em constante transformação e evolução.

Trazendo essa discussão para o contexto educacional, ao comparar a sala de aula do século passado com a sala de aula dos dias atuais, percebe-se que a maneira como os professores e alunos se constituíam através daquela linguagem e naquele contexto sócio-histórico era diferente da maneira como se constituem hoje, o que implica, pois, diretamente, a construção de suas identidades.

Ainda que as práticas escolares, em muitos casos, tenham se mantido as mesmas, os indivíduos – constituídos sócio-historicamente – são outros no século XXI, pois o mundo também é outro. Um discente do século passado, normalmente, interromperia ou questionaria a explicação de um professor, pois, de alguma forma, seria punido. No entanto, na era da Revolução Tecnológica, da navegação no espaço cibernético, problematizações e questionamentos dos alunos são esperados - e, em alguns casos, desejados - pelos professores que, aprovando ou não, não podem usar “técnicas” de punição para reprimi-los.

Essa mudança de atitude comprova que não existe uma identidade fixa e rígida estabelecida tanto para o professor quanto para o aluno, ou seja, ambos cumprindo os mesmos e determinados papéis – professor manda, aluno obedece. Hoje, o aluno se coloca de maneira diferente em relação ao professor, pois percebe que o professor lhe concede esse espaço, o que corrobora a construção de uma outra identidade de aluno, bem como uma outra identidade de professor.

É também na escola — ambiente que exige um constante processo de socialização — que os indivíduos constroem sua identidade, pois esse espaço possibilita a interação entre os alunos (adultos ou crianças) e os professores, e a convivência com as diferentes culturas presentes na sociedade. Dessa forma, a questão da construção da identidade no ambiente escolar se daria, entre outras maneiras, pela relação do sujeito com o conhecimento de mundo e da realidade social onde ele se inclui.

Moita Lopes (2002, p. 198), por sua vez, discute que as identidades sociais, além de serem fragmentadas, são sempre construídas pelas práticas discursivas em relação ao outro. Em outras palavras, os indivíduos são seres fragmentados por constituir-se da linguagem em diferentes contextos sociais, mas, ao mesmo tempo, são seres únicos e integrantes de um todo. Nesse sentido, o termo *fragmentado* é entendido como multifacetado, plural, e inacabado e não como algo isolado, desconectado do todo e verdadeiro em si mesmo.

O mesmo autor afirma que não há construção identitária sem se considerar o discurso. A identidade do professor também se constrói nas diferentes práticas discursivas em que ele se engaja e pelas quais se relaciona com o outro. Assim, o indivíduo constitui-se nesse movimento de vai-e-vem da percepção e da representação do outro sobre ele mesmo (Idem, p. 198). É, portanto, através da linguagem que as pessoas agem no mundo e constroem significados, na relação com os demais participantes do discurso, tornando-se assim, conscientes de si mesmas e construindo suas identidades.

Percebe-se, então, que o discurso também é uma prática social, situada sócio-historicamente, e as pessoas se posicionam em relação de poder nas práticas discursivas, de acordo com o papel que desempenham.

A construção da identidade social é entendida como algo que está sempre em processo. Isso ocorre porque o discurso enquanto construção social permite que os participantes edifiquem a realidade social e a si mesmos. Ela vai depender do

significado que os participantes dão a si mesmos e aos outros envolvidos no discurso. Hall (apud MOITA LOPES, 2002, p. 307) afirma que:

ao invés de pensarmos sobre identidade como um fato já concluído, ..., devemos pensar sobre identidade como uma produção, que nunca está completa, que está sempre em processo, sempre constituída dentro e não fora da representação, isto é, do discurso.

Vygotsky (2008, p. 156) também aponta para a relação indissociável entre pensamento e linguagem. O pensamento não é expresso apenas por palavras, mas é por meio delas que ele existe. Essa relação é revelada nos significados das palavras, que, por sua vez, não são fixos: constroem-se e modificam-se sócio-historicamente.

Cabe aqui mencionar Bakhtin, quem defende que a construção dos discursos se dá em relação ao discurso do(s) outro(s), do mesmo modo como o discurso do(s) outro(s) se dá em relação ao nosso. Para este autor, é por meio da palavra que as pessoas se definem em relação ao outro:

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor (BAKHTIN, 2004, p. 113).

Logo, pode-se dizer que o significado é dialógico, já que é construído pelos participantes do discurso ao agirem no mundo social, e a palavra é instrumento do pensamento, além de ser elemento ideológico presente, na vida cotidiana, em todos os atos de compreensão e de interpretação da comunicação. Dessa maneira, uma mesma palavra pode ter diferentes significados ao longo de sua história e depende diretamente do contexto social em que é enunciada e dos sentidos que os sujeitos desejam dar-lhe em determinado momento.

Para Bakhtin (2004, p. 36), *a palavra é o fenômeno ideológico por excelência*. Com isso, quer dizer que a palavra reflete ideologicamente o pensar e as representações sociais de um indivíduo ou de um grupo. A linguagem é a materialidade em que a ideologia se manifesta concretamente, uma vez que, fruto de um processo social, reflete várias formas de significar a realidade, segundo vozes daqueles que a empregam. Quando um professor de inglês diz que tem medo de falar em público porque não fala como um nativo, por exemplo, pode-se reconhecer a ideologia de poder – econômico e político – que estaria permeando essa afirmação, talvez até, pelo fato de o inglês ser considerado uma língua hegemônica. Com isso, a identidade de um bom falante da língua inglesa seria constituída e

permeada por uma ideologia predominantemente política – construída sócio-historicamente – de que é necessário ser idêntico aos nativos norte-americanos ou britânicos, por exemplo.

Bakhtin discute a questão da palavra estrangeira, que é de extrema relevância para a presente investigação, já que trata das línguas inglesa e espanhola. Para o autor, a palavra estrangeira tem um importante papel histórico, uma vez que serviu como veículo de propagação de cultura, religião, organização política, etc., na formação de diversas civilizações.

Percebe-se, então, que há muito tempo a palavra estrangeira carrega essa ideologia de poder, de melhor, de referência idolatrada pelas civilizações mais jovens. Nas palavras do autor:

Esse grandioso papel organizador da palavra estrangeira (...) fez com que, na consciência histórica dos povos, a palavra estrangeira se fundisse com a idéia de *poder*, de *força*, de *santidade*, de *verdade* (BAKHTIN, 2004, p. 101).

A construção de uma identidade implica negociação de significado e de experiências com os participantes de uma comunidade social, cultural e histórica, e que, portanto, não pode ser única, completa e acabada, assim como defendem Rajagopalan (1998) e Moita Lopes (1998/2002).

Dessa forma, não é possível falar de identidade sem, necessariamente, pensar no sujeito, na língua e no coletivo. O indivíduo constrói sua fala baseando-se no discurso do outro (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41), e é a partir desse conflito entre falas que os significados são construídos de forma conjunta.

Para o sociólogo Renato Ortiz, a questão da identidade ressurge mais complexa do que nunca. E não somente para o Brasil, mas também para países de formação mais antiga, que tradicionalmente cultivam o orgulho nacional, como a França e os Estados Unidos.

Durante o Estado Novo, por exemplo, a idéia de cultura estava vinculada à construção do Estado Nacional, da nação e da identidade. O mesmo fenômeno, segundo Ortiz, ocorreu durante a Ditadura Militar, já que, naquele momento, os militares desejavam dominar o monopólio da identidade nacional numa perspectiva bem autoritária. Em ambos os casos, talvez, o Estado tenha obtido resultados até um certo contexto político e cultural.

Na atual conjuntura, na emergência de um Brasil moderno (não pós-moderno, segundo Ortiz), surgem outros pontos para análise, bem diferentes dos

estudados no passado. Os temas da democracia cultural e da identidade se colocam em outras bases no bojo de uma suposta **cultura de massa**. “Não se trata apenas de democratizar os bens culturais, mas sim da complexidade da produção destes bens, da cidadania, do reconhecimento de identidades no contexto dos diversos elementos de mudanças no mundo”²⁰, detalha o sociólogo.

Ortiz explica que uma coisa é o alcance da cultura no contexto de uma sociedade diferenciada e desigual como a brasileira, outra é a construção da identidade dentro destes parâmetros. “Isso muda em função da globalização. E a globalização da cultura rompe com o vínculo entre cultura e identidade nacional. Na atual conjuntura, esses vínculos anteriores, seja do ponto de vista autoritário ou democrático, não são os mesmos”²¹. Para ele, essa é a questão central da democracia cultura ou da identidade.

Uma vez mais evidencia-se que tudo mudou em função da globalização. E a globalização da cultura rompe, inclusive, com o vínculo entre cultura e identidade nacional. Ortiz aponta:

Não acredito que estamos construindo uma cultura brasileira única, acessível a todos. Aí você teria na Bahia alguém querendo estruturar apenas um tipo de cultura - a negra, por exemplo. Ou, no Cariri, outro grupo disputando com os baianos em prol de uma cultura tradicional. Ora, as demandas são diferentes, ... Não há dúvida que no processo de produção, circulação e de consumo de bens culturais existem demandas diferentes. Também desigualdades que não são atuais, mas históricas. Faz parte do processo civilizatório brasileiro.²²

Trazendo a discussão para o âmbito da educação, recorda-se que as décadas de 1980 e 1990 foram intensas nos debates e mudanças engendradas no cenário educacional. Momento de retomada da participação política pela sociedade civil, as discussões têm como horizonte a possibilidade da construção de uma sociedade democrática. A temática dos debates não é restritiva, mas perpassam os diferentes domínios da vida sócio-política-cultural, atravessando e atingindo a organização, as orientações, os objetivos da educação. No bojo desse movimento, vive-se a elaboração da Constituição Federal, promulgada em 1988 e as discussões paralelas para a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996.

²⁰ Ver entrevista do sociólogo Renato Ortiz ao jornal **Diário do Nordeste**, em 19 de maio de 2009. Disponível em: < <http://diariodonordeste.globo.com/materia.asp?codigo=631816>> Acesso em: 12 de set. de 2009, às 23 horas e 47 minutos.

²¹ Idem.

²² Idem Ibidem.

Nesse período, os debates em torno das propostas de formação de professores foram intensos e produziram posições diversas. A defesa pela formação centrada na docência foi alvo da mobilização de algumas entidades, como, por exemplo, a ANFOPE²³ que, nos últimos anos, vem-se consolidando como fórum de debates sobre a formação docente e luta na defesa do que entende como princípios básicos e capazes de assegurar a qualidade de tal formação.

O debate, naquele caso, gira em torno da identidade do curso de Pedagogia. A ênfase dada à identidade que se defende para a formação docente faz desse tema central. É relevante a importância dada e o investimento da construção de elementos que possam garantir uma dada identidade para o curso. Pensar a identidade do curso remete imediatamente à identidade projetada para os sujeitos envolvidos nesse curso. A percepção da centralidade da discussão da identidade na formulação dos currículos sugere o questionamento acerca das relações sociais constitutivas desse processo – que representações e mediações são elaboradas e postas como orientadoras das ações e como são negociadas no âmbito do currículo. E o mesmo ocorre em discussões acerca da elaboração do currículo de qualquer área, inclusive a de Letras, que, assim como a Pedagogia, se responsabiliza pela formação de docentes, que é o foco da presente investigação. Rajagopalan (2002, p. 86) diz que só há “identidades quando há quem as reivindique com empenho e fervor contínuos”.

Há, portanto, a necessidade de os professores de línguas perceberem que o ensino de qualquer idioma, bem como sua atuação profissional está muito além de saber usar o “s” da terceira pessoa do presente – no caso da língua inglesa – ou de se pronunciar o “j” do espanhol com som do “r” do português. O docente deve também ter o comprometimento com as questões de formação do seu aluno, dentro de uma visão política, social e cultural para pleno exercício da cidadania, construção e reconstrução de suas identidades.

Para Ciampa (1983, p. 61): “A identidade é contraditória, múltipla e mutável, no entanto única. A identidade é movimento, é transformação, é desenvolvimento, é sermos o Um e o Outro, para que cheguemos a ser Um, numa infindável transformação”.

²³ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

A noção de identidade inscreve-se na diferenciação e na igualdade, pois o conhecimento de si é dado pelo conhecimento recíproco dos indivíduos identificados, através de um determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas e seus interesses.

A identidade coloca-se de maneira diferente dependendo do tipo de sociedade. Há especificidades dentro de um mesmo modo de produção, ligadas à ordem simbólica. Na sociedade capitalista, o caráter temporal da identidade fica restrito ao modo de produção num momento originário, em que o indivíduo é algo pelo seu fazer e, desde que esta identificação existe pela posição dada ao ser social, torna-se um Ser posto.

A identidade do sujeito é pressuposta, e, dessa forma, a cada momento é reposta. Configura-se na relação com os outros, que identificam o indivíduo como ele mesmo. Desse modo, objetiva-se pelo caráter temporal, formalmente atribuído à identidade, o que surge como parte da encarnação da totalidade dele, confundindo a representação diante dos outros com a expressão de totalidade do indivíduo.

Igualmente, defende-se nesta pesquisa a necessidade de o professor de línguas, mais precisamente os professores de inglês e espanhol, perceberem que a responsabilidade de seu trabalho não é apenas ensinar a língua pela língua, mas perceberem e trabalharem as questões políticas e ideológicas que se mostram fortemente presentes em seu instrumento de trabalho.

Entende-se identidade, neste trabalho, como um conceito que, para ser definido e discutido, deve considerar o discurso do sujeito e do outro, e nunca a partir de um ser isolado, acabado e dissociado do mundo cultural, social e histórico. Identidade não pode ser definida como algo fixo ou preestabelecido, mas como um processo, em constante mudança.

5 O QUE É A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (RS)?

Conforme visto na Introdução, todos os docentes e/ou instrutores, e os grupos de professores têm um universo de opiniões construídas, reelaboradas e redimensionadas por eles próprios, em relação a um objeto social, de acordo com a história de vida pessoal e acadêmica de cada um. No caso específico tratado aqui, o objeto é o **ensino de idiomas** (grifo nosso) e o universo de opiniões, refere-se às Representações Sociais que o grupo possui sobre o ensino de idiomas. No entanto, resta saber o que são estas Representações Sociais?

Serge Moscovici, em 1961, fez ressurgir o conceito de Representações Sociais por meio de sua pesquisa. Nela, as representações sociais foram propostas para analisar a relação entre os conhecimentos produzidos pela psicanálise, como ciência, e a maneira como essa era interpretada pela sociedade francesa em meados dos anos 1950. Enfatizando o conhecimento produzido pelo senso comum, o autor abordou os diversos “atributos” que a população conferia ao tema, ora como tratamento para os mais abastados socialmente, ora relacionado ao confessionário religioso, dentre outros.

Durkheim, citado por Minayo (1995, p. 90), foi o primeiro autor a discutir o conceito de representações sociais. Usa o termo representações coletivas no mesmo sentido de representações sociais que, segundo ele, é um conceito usado para se referir às categorias de pensamento que levam determinadas sociedades a elaborar e a expressar sua realidade. É, no âmbito da Psicologia Social, porém, que Moscovici (1976) chega à definição de que a representação social não é nem o coletivo, nem o inconsciente, mas a ação, o movimento de interação entre as pessoas. As representações sociais constituem-se em uma forma de conhecimento individual que só ocorre na interação com "o outro", no mesmo momento em que este intercâmbio ocorre.

Moscovici dirige-se ao conceito de representações coletivas de Durkheim para iniciar o percurso da teorização. As representações coletivas, de acordo com o último citado, apresentavam razoável estabilidade e um relativo estancamento no tocante às representações individuais. Consistiam em um grande guarda-chuva que abrigava crenças, mitos, imagens, direito, religião, tradições, e também o idioma.

Moscovici vai proceder à remodelagem do conceito de representações coletivas durkheimiano. Ele caminhou guiado pela necessidade de atualizar o

conceito, trazê-lo para as condições de hoje, de sociedades contemporâneas, imersas na intensa divisão do trabalho, nas quais a dimensão da especialização e da informação se tornara componente decisivo nas vidas das pessoas e dos grupos.

Representar implica sempre um sujeito e um objeto, intrinsecamente ligados. Sendo a representação social uma construção do sujeito sobre o objeto e não a sua reprodução, essa reconstrução acontece a partir das informações que ele recebe de e sobre o objeto.

No que se refere à elaboração das representações sociais, Moscovici propõe dois processos, modelados por fatores sociais, como sendo fundamentais: a **objetivação** e a **ancoragem**.

a) **objetivação** é o processo pelo qual o que era desconhecido se torna familiar. Ele torna concreto o que é abstrato. Transforma um conceito em uma imagem ou em núcleo figurativo. É através dele que o novo se traduz naquilo que pode ser sentido, discutido e, principalmente, controlado. Segundo Moscovici (2007, p. 71):

A objetivação une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então diante de nossos olhos, física e acessível.

A objetivação diz respeito à forma como se organizam os elementos constituintes da representação e ao percurso pelo qual tais elementos adquirem materialidade, isto é, se tornam expressões de uma realidade vista como natural.

O processo de objetivação envolve três etapas. Na primeira, as informações e as crenças acerca do objeto da representação sofrem um processo de seleção e descontextualização, o que permite a formação de um todo relativamente coerente, em que apenas uma parte da informação disponível é retida. Este processo de seleção e reorganização dos elementos da representação não é neutro ou aleatório, pois depende das normas e dos valores grupais.

A segunda etapa da objetivação corresponde à organização dos elementos. Moscovici recorre aos conceitos de esquema para evocar o fato de os elementos da representação estabelecer entre si um padrão de relações estruturadas.

A última etapa é a naturalização. As relações constituem-se como categorias naturais, adquirindo materialidade, isto é, os conceitos tornam-se

equivalentes à realidade, e o abstrato torna-se concreto através da sua expressão em imagens e metáforas.

b) **ancoragem** caracteriza-se pela inserção do objeto num sistema de pensamentos preexistentes, estabelecendo uma rede de significações em torno dele. É um processo que transforma algo desconhecido e perturbador em algo conhecido, por meio da comparação com categorias já conhecidas. Para Moscovici, ancorar é “classificar e dar nome a alguma coisa” (2007, p. 61). Ancorar é não apenas adaptar como também é “um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes”. (Idem, p. 62).

Por um lado, o processo de ancoragem precede a objetivação, já que se refere ao fato de que qualquer tratamento da informação exige pontos de referência. É a partir das experiências e dos esquemas já estabelecidos que se pensa o objeto da representação. Por outro lado, o processo de ancoragem situa-se na sequência da objetivação, tendo em vista que o primeiro diz respeito à função social das representações e nomeadamente permite compreender a forma como os elementos representados contribuem para exprimir e constituir as relações sociais. Ambos os processos, de objetivação e de ancoragem, auxiliam na familiarização com algo novo.

Nesse processo, conceitos ou objetos, estranhos ao sujeito e à sua cultura, são comparados e adequados aos paradigmas já existentes, na busca de uma “matriz” onde se inserir, “entendendo-se por matriz o sistema de pensamento social preexistente que dá sentido à representação”. (CARDOSO; ARRUDA, 2004, p. 152). Na ancoragem, estão em atuação diversos mecanismos que capacitam o sujeito para esta relação com o estranho. Complementando a noção de ancorar, em Moscovici, pode-se dizer que ancorar é não apenas adaptar, mas também é “um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes”. (MOSCOVICI, 2007, p. 62).

Para Sá (1993, p. 21), o processo de representar socialmente, no entanto, emerge da materialização dos conceitos abstratos, comuns ao grupo, o que se denomina de objetivação, ao mesmo tempo em que cria um contexto inteligível ao objeto representado, ou sua integração cognitiva, o que é denominado de ancoragem. Nesse processo, a representação social tem por objetivo transformar em familiar o não familiar, conforme visto anteriormente.

O estudo das representações sociais ilustra uma tendência no âmbito da psicologia social de tentativa de articulação entre diversas áreas e níveis de análise. Esta síntese, que em muitos casos se tem revelado bastante frutífera, não está, no entanto, isenta de ambiguidades.

Nas últimas décadas, verificou-se um incremento considerável do número e da diversidade de pesquisas sobre as representações sociais, tendo-se registrado avanços notáveis no nível metodológico.

O conceito de representação social tem possibilitado fazer uma relação não só entre as diversas áreas dentro da própria psicologia social, mas também entre as ciências sociais e humanas.

No contexto educacional, por exemplo, as representações sociais são capazes de proporcionar várias imagens, ideias, crenças, atitudes, valores, relacionados ao aluno, ao professor, às relações professor-aluno, aos objetivos educacionais, entre outros. Elas oferecem a possibilidade de compreender o processo de construção social da realidade em questão. Jodelet (2002, p. 22), uma das principais colaboradoras e difusoras de Moscovici, define representações sociais como:

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social [...]. Igualmente designada como saber de senso comum [...] esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais [...].

Falar em representações sociais é remeter-se ao conhecimento produzido pelo senso comum. E falar em teoria das representações sociais é referir-se a um modelo teórico, um conhecimento científico que visa a compreender o fenômeno das representações sociais em si, e explicar a construção desse conhecimento leigo, dessas teorias do senso comum.

A teoria das Representações Sociais vai além das técnicas, métodos, leis, funcionamento cognitivo e biológico do indivíduo, na medida em que percebe os sujeitos como integrantes de um sistema social interativo, tornando possível compreender, por exemplo, o fato de os educadores elaborarem conhecimentos do senso comum a respeito de vários temas educacionais, sobretudo com base na própria cultura escolar em que estão inseridos.

Como afirma Sá (1998, p. 42), só há representação social quando "o objeto se encontra implicado, de forma consistente, a alguma prática do grupo, aí incluída a da conversação e a da exposição aos meios de comunicação de massa".

No entanto, por que se elaboram as representações sociais? Jodelet ressalta que os indivíduos e grupos sociais fabricam as representações porque têm a necessidade de saber como se relacionar com o mundo que os cerca e com as outras pessoas com as quais partilham experiências e vivências. Segundo a autora, elas são importantes porque fornecem os elementos que permitem aos indivíduos compreender o mundo, gerenciá-lo e mesmo enfrentá-lo. Elas, de acordo com Jodelet (2002, p. 31), nos guiam "na forma de nomear e definir juntos os diferentes aspectos de nossa realidade de todos os dias...".

O termo representação social engloba os fenômenos presentes no cotidiano dos grupos sociais, tem suas raízes nos conceitos elaborados pelo senso comum, nas interações contínuas e na objetivação realizada por cada grupo.

Assim, os fenômenos de representação social estão presentes na cultura, nos processos de comunicação e nas práticas sociais e, portanto, são difusos, multifacetados e estão em constante movimento e interação social, conforme o mencionado. As opiniões verbalizadas, as atitudes e os julgamentos individuais e coletivos são os materiais fundamentais de estudo das representações sociais; portanto, fazem parte de um olhar consensual sobre a realidade.

As representações sociais têm como fundamento o indivíduo e os grupos sociais e, conseqüentemente, só podem ser construídas a partir desses enquanto esses grupos vivenciam a tensão entre sua objetividade e a subjetividade, vivência esta contextualizada num determinado meio histórico e social. Sá (1998, p. 24) destaca que "uma representação social é sempre de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto)".

O significado de determinado objeto para um indivíduo ou grupo possui uma estrutura complexa, multifacetada, repleta de sentidos interligados com todo o contexto de vida dos sujeitos em questão. O que identifica uma representação não é apenas o fato de o grupo se posicionar quanto a algum objeto. As representações são construídas a partir das articulações e combinações de diferentes questões, objetos, anseios e ideias que são formuladas segundo uma lógica própria, dentro de uma estrutura globalizante de implicações, para a qual são fundamentais

informações e julgamentos do grupo, seu modelo de comportamento e as experiências pessoais e grupais.

Para Abric (1987, p. 64, apud SOUSA SANTOS, 2005) a representação social é, ao mesmo tempo, “o produto e o processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real ao qual ele é confrontado e lhe atribui uma significação específica”.

Como afirma Jodelet (2002, p. 36):

as representações devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações sociais e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas vão intervir.

Consequentemente, qualquer análise das representações sociais deve considerar seus dois componentes: o cognitivo e o social. No que se refere ao seu componente cognitivo, é necessário considerar que, sendo a representação sempre de alguém, significa que é uma forma de conhecimento submetido às regras dos processos cognitivos / afetivos do sujeito. Porém, considera-se que esses processos são diretamente determinados pelas condições sociais nas quais são transmitidas e elaboradas as representações.

Dessa forma, a representação social é um conjunto de conceitos articulados que tem origem nas práticas sociais e nas diversidades grupais, cuja função é conceder sentido à realidade social, produzir identidades, organizar as comunicações e orientar condutas.

Concorda-se com Gilly (2001, p. 321) ao afirmar que “o interesse essencial da noção de representações sociais para a compreensão dos fatos da educação, consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo”.

No que diz respeito à educação, há hoje um consenso segundo o qual se afirma que o professor não deve ser visto apenas como um técnico em questões de ensino, mas como pessoa em processo de construir mudanças em sua identidade e no “sentido de si”. Observa-se que todo professor tem algum tipo de discurso sobre sua prática pedagógica, elaborado pela apropriação de uma sabedoria relacionada a experiências concretas que lhe dão pistas orientadoras para sua ação, sendo a reflexividade uma ferramenta para a construção de conhecimento sobre qualquer atividade (SEEGER, 2001, apud RAMOS OLIVEIRA, 2006, p. 548). Assim,

discussões sobre programas de formação docente devem investigar como a relação do professor com o seu próprio processo de aprender é neles trabalhada, e de que maneira ocorre a construção de sua identidade docente.

O desenvolvimento pessoal e profissional de um professor é um processo complexo e tecido conforme ele se posiciona em relação a múltiplas e, por vezes, contraditórias situações. Para tanto, contribuem também múltiplos e, por vezes, contraditórios significados, pontos de vista, valores morais e crenças expressos pelos discursos elaborados por vários interlocutores, que se situam em diferentes contextos criados nas instituições sociais, em vários campos científicos, em legislações, em experiências sindicais etc.

Conforme já mencionado, as representações sociais são definidas por Moscovici (2007, p. 207) como uma maneira específica de conhecimento comum, elaborado histórica e culturalmente com o objetivo de transformar (através dos processos de ancoragem e objetivação) as ideias ou os eventos não familiares em fenômenos familiares. Abric (1998, p. 3), por sua vez, vai defini-las como um conteúdo mental estruturado sobre um fenômeno social relevante, “que toma a forma de imagens ou metáforas, e que é conscientemente compartilhado com outros membros do grupo social”. Destaca-se aqui a necessidade desses membros fazerem parte desse grupo social.

Para Jovchelovitch (2001, p. 40), estas representações são fenômenos simbólicos produzidos na esfera pública, “nos espaços em que sujeitos sociais se reúnem para falar e dar sentido ao cotidiano”. Nas definições de todos esses autores, as representações sociais serão definidas como elementos compartilhados por um determinado grupo, os quais estruturam e fornecem a orientação simbólica de como “o repertório comum de interpretações e explicações, regras e procedimentos podem ser aplicados à vida cotidiana” (MOSCOVICI, 2007, p. 208). A “doação” desse acervo a indivíduos, pertencentes a um determinado grupo social, faz com que eles compartilhem seus desejos, anseios, frustrações, medos, crenças, formando, assim, a identidade desse grupo.

Abric (1998, p. 28) define como as principais funções das representações sociais: compreensão e explicação da realidade, definição da identidade e especificidade dos grupos, orientação de comportamentos e práticas e justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos.

Para o mesmo Abric, toda representação é organizada por um núcleo central constituído de elementos que ocupam uma posição de destaque nessa estrutura, sendo que a alteração em alguns de seus elementos ocasionaria uma modificação na representação (1998). Assim, o núcleo central é determinado:

(...) de um lado pela natureza do objeto representado, de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com esse objeto e, enfim, pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo. (ABRIC, 1998, p. 31).

Seguindo essa linha de argumentação, o “núcleo central” seria uma espécie de componente mais permanente das representações sociais, sendo utilizado pelos indivíduos como referência para orientar suas apreensões e percepções sobre a realidade em que vivem. Assim, para pôr termo a uma determinada representação social, faz-se necessário promover uma ação direta em seu núcleo, uma vez que ele corresponde à parte mais estável que não se modifica, mesmo que a informação recebida o contradiga, já que esta termina por ser interpretada de acordo com o núcleo central.

Também se pode aferir que é por intermédio do núcleo central, e do modo como os elementos nele estão dispostos, que se determinam as diferenças entre as representações, passíveis até de possuírem os mesmos elementos, mas que, organizados de um outro modo, dão origem a uma outra representação:

Para que duas representações sejam diferentes, elas devem ser organizadas em torno de dois núcleos centrais diferentes (...). A organização deste conteúdo é essencial: duas representações definidas por um mesmo conteúdo podem ser radicalmente diferentes, caso a organização destes elementos, portanto sua centralidade, seja diferente. (ABRIC, 1998, p. 31).

Assim, ao voltar o olhar para as representações do profissional de Letras sobre a cultura de ensinar e aprender uma LE, pode-se dizer que as representações foram e são continuamente construídas e reconstruídas de acordo com sua realidade, nas inúmeras atividades de que participa(ra)m na escola, durante seu processo de formação na universidade, bem como nos seus primeiros passos em direção ao mercado de trabalho. Desse modo, essa cultura de ensinar e aprender, tal como define Celani e Magalhães (2002, p. 321-22), é entendida aqui como prática de significação ou, ainda, como diferentes maneiras de entender o mundo, de produzir significados que remetem diretamente às identidades dos grupos que as compõem.

É possível entender as representações dos professores em formação como significados que são construídos sócio-historicamente por esses indivíduos à medida que interagem em sociedade dentro das formações sociais às quais pertencem (CASTRO, 2004b, p. 39). As representações dos sujeitos sobre o seu conhecimento, sobre o seu agir e o poder que possuem para agir estão relacionadas a questões políticas, ideológicas e teóricas, ou seja, “aos valores e verdades que determinam quem detém o poder de falar em nome de quem, quais são os discursos valorizados e a que interesses servem” (CELANI; MAGALHÃES, 2002, p. 321).

Woodward (2000, p. 17) lembra que a representação envolve todas as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos e que, desse modo, posicionam os indivíduos como sujeitos. Além disso, a autora argumenta que os discursos e os sistemas de representação, vistos a partir de uma teoria cultural pós-estruturalista, constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos se posicionam e podem falar. Essas práticas de significação estabelecem relações de poder – poder para definir quais são os incluídos e quais os excluídos (Idem, p. 18).

Ao se pesquisar sobre representação, discute-se o conhecimento adquirido pelo indivíduo e o controle que ele tem sobre o mundo. Assim, segundo alguns autores, podem ser analisados textos produzidos em interações sociais a partir da perspectiva da representação. Discursos diferentes representam também perspectivas diferentes do mundo e estão associados às diferentes relações que as pessoas têm com o mundo. Tais relações, por sua vez, dependem de sua posição nesse mesmo mundo, de suas identidades pessoais e sociais, e de suas relações sociais com os outros.

Abdalla (2002) investigou as representações que alunos, aprendizes de espanhol como língua estrangeira em um curso de Letras, tinham sobre a língua espanhola e sobre o processo de ensino-aprendizagem. Apesar do quase total desconhecimento dos aspectos culturais, pragmáticos e sistêmicos da língua espanhola, verificou-se que os participantes da pesquisa tinham uma representação da língua espanhola como sendo uma língua “fácil”, comparando-se à língua portuguesa e à inglesa.

Woodward (2000), ao discutir a formulação de um conceito de identidade e compreendendo esta como sendo um processo relacional, pondera que aspectos essenciais precisam ser considerados em tal elaboração. Ela afirma que se constitui

lado a lado a diferença, num processo de marcação simbólica que estabelece fronteiras delimitando territórios e sentidos. Assim, o autor que abre este parágrafo destaca que “a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito”. (2000, p. 17).

De tal modo, as representações mediam e dão sentidos às experiências vividas ao demarcarem posições, “territorializando” os sujeitos. A questão central aqui é que as representações – sistemas simbólicos e discursivos – proporcionam elementos que permitem a identificação.

Assim sendo, o presente trabalho preocupa-se, desde o início, em associar a construção da identidade docente e a elaboração das representações sociais do ensino por parte deste grupo de profissionais, uma vez que, é, também, por intermédio das representações que identidades são construídas, reelaboradas e endossadas. Pode-se, com isso, reafirmar o papel da linguagem como constituidora da identidade, como já trabalhado no capítulo 3 desta pesquisa.

Em síntese, as representações são as significações construídas pelos indivíduos, como resultado de sua participação nas atividades das diversas formações sociais às quais pertencem. Dessa perspectiva, pode-se entender que as representações sobre ensinar e aprender dos professores de idiomas são amplamente construídas e reconstruídas como resultado de sua participação nas tarefas dos contextos escolares nos quais tem lugar sua formação linguístico-textual, ou seja, nas aulas de língua estrangeira dos cursos de Letras. Nesses contextos, os futuros professores aprendem não apenas a língua que irão ensinar, isto é, as formas ou maneiras assumidas pelos signos linguísticos, em relação a contextos específicos de uso, mas também constroem e reconstroem, continuamente, suas representações sobre ensinar e aprender línguas (CASTRO, 1999, p. 9).

Por conseguinte, as representações do professor incluem as significações por ele construídas sobre os conteúdos a serem ensinados/ aprendidos, a saber, os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais, ao longo de suas vivências nas formações sociais de que participa, bem como as representações sobre ensinar e aprender construídas ao longo desse processo.

É exatamente isso que se investigou na presente pesquisa, ou seja, as representações sociais do ensino de idiomas elaboradas pelos professores de inglês e espanhol da Força Aérea Brasileira e sua influência no processo de ensino aprendizagem. A maneira como esses docentes concebem o ensino pode influenciar na sua atividade profissional e, conseqüentemente, no processo final, isto é, na aprendizagem dos discentes.

6 O ENSINO DE INGLÊS E DE ESPANHOL NAS ESCOLAS E CENTROS DE FORMAÇÃO DA FORÇA AÉREA BRASILEIRA

Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido.²⁴ José Martí

A produção de sentidos e a construção de conhecimento e de identidades sociais advêm, entre outras maneiras, por meio da linguagem. A Força Aérea Brasileira (FAB), espaço em que se realiza esta pesquisa, tem como algumas de suas missões, "formar cidadãos, capazes de defender a sociedade e o Brasil, de impedir o uso do espaço aéreo brasileiro e do espaço exterior para a prática de atos hostis ou contrários aos interesses nacionais"²⁵; organizar os efetivos; aparelhar e adestrar a Força Aérea Brasileira; e incentivar e realizar pesquisa e desenvolvimento relacionados com as atividades aeroespaciais (DMA²⁶ 37-9, de 20 fev. 1997). Esta instituição também se sente na obrigação de construir, com seu público interno, conhecimentos de línguas estrangeiras, a fim de, entre outras coisas, manter relações políticas, econômicas, sociais e/ou militares com outros países.

De acordo com a citada Diretriz (idem, p. 14), os objetivos políticos de ensino da Aeronáutica são os seguintes: a) a qualificação de profissionais para o Ministério da Aeronáutica; b) a elevação do nível cultural e profissional dos recursos humanos do Ministério da Aeronáutica; c) a pesquisa de conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento do Ensino no Ministério da Aeronáutica; e d) o aperfeiçoamento do Processo Ensino-Aprendizagem.

No dia vinte e oito de fevereiro de dois mil e oito, em razão da passagem de cargo de Comandante da Aeronáutica, o Excelentíssimo Sr. Tenente Brigadeiro do Ar Juniti Saito, em determinado momento de sua mensagem, fala sobre a Formação e Aperfeiçoamento na Aeronáutica:

²⁴ Tradução da autora: Educar é depositar em cada homem toda a obra humana que o antecedeu.

²⁵ Disponível em: <<http://www.fab.mil.br/HTM/missao.htm>>. Acesso em: 28 de abr. 2008, às 17 horas e 56 minutos.

²⁶ DMA significa Diretriz do Ministério da Aeronáutica, que hoje, após a mudança de Ministério para Comando da Aeronáutica, virou DCA. Este documento trata, especificamente, do *Plano Setorial de Ensino* do Departamento de Ensino da Aeronáutica.

No seu dia a dia e, em última análise, numa situação de conflito, o profissional da Aeronáutica lida com vetores e equipamentos de finas e sensíveis tecnologias. Eis por que sua preparação deve ser primorosa, provendo sólida base cultural, ampliando o domínio de idiomas, aprofundando conhecimentos de alta complexidade e proporcionando-lhe meios para absorver continuamente novas capacidades, cujo propósito é permitir atuação segura e com maestria, em atividades que incorporam sofisticados avanços e altas responsabilidades.

Na tentativa de comprovar as metas da FAB referentes à preparação do seu efetivo, pode-se recorrer à DMA 14-5, de 23 de março de 1998²⁷. Nesta diretriz, capacitação, valorização e adequação dos Recursos Humanos estão inseridos no segundo objetivo da Aeronáutica, estabelecido pelo próprio Ministro da época, o Excelentíssimo Sr. Tenente Brigadeiro do Ar Lélvio Viana Lôbo.

A questão do ensino na FAB vem se desenvolvendo e se aprimorando a cada ano. Todo o investimento na Educação tenta acompanhar o desenvolvimento que ocorre aceleradamente no mundo globalizado, mesmo que a Força Aérea ainda não tenha atingido um nível desejado, com mais investimentos na área da pesquisa e do próprio ensino, em sintonia com a atualidade.

Tem-se observado, que esse mesmo mundo da globalização faz algumas exigências, que devem ser cumpridas para que se faça parte dessa nova realidade.

Ao analisar o Plano de Metas da Aeronáutica 2007-2010, depara-se com as propostas: "a) aprimorar o apoio aos militares e civis do Comando da Aeronáutica; e b) dar continuidade à modernização dos sistemas de formação e de pós-formação de Recursos Humanos". Nesta última, engloba-se: o Mestrado e o Doutorado da UNIFA; estudo de idiomas (inglês e espanhol) no currículo da Academia da Força Aérea; sólida base cultural; aprofundamento de conhecimentos de alta complexidade, como, por exemplo, o Curso de Política e Estratégia Aeroespaciais (CPEA) da Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica (ECEMAR); e o incentivo ao domínio de idiomas por parte do efetivo do Comando da Aeronáutica.

Pode-se dizer que, no que se refere ao ensino da língua estrangeira na FAB, sua missão é preparar militares e civis, deixá-los fluentes na língua, a fim de serem capazes de exercer funções, não apenas no próprio país, em suas atividades cotidianas, mas também em outras nações.

²⁷ Esta Diretriz trata da *Política da Aeronáutica*.

A cada dia, a linguagem corrobora seu papel facilitador da relação entre indivíduos com crenças, desejos, valores e conhecimentos de mundo diferentes. A interação e a vivência com o outro faz com que as pessoas assimilem, ajam, e construam novos significados. É na relação com o outro que os seres humanos se tornam conscientes de si mesmos e formam ou modelam suas identidades. Muitas vezes, os participantes do discurso não possuem a mesma língua, e a fala de cada um está carregada de valores, crenças, desejos, anseios e frustrações. Logo, para que haja entendimento, comunicação, acordo é necessário haver uma troca de informações culturais, sociais, históricas e/ou linguísticas.

É neste momento que se atesta a importância de ensinar uma língua estrangeira, nos dias atuais, e de estar ciente de como esse indivíduo que lecionará contempla o ensino, ou a instituição em que leciona, ou a metodologia que utiliza em sua prática docente. Deve-se saber como esse docente concebe o ensino; se ele conhece os objetivos e metas da escola em que trabalha e o que faz, em sua atividade, para alcançar os objetivos do curso; se o ensino-aprendizagem da LE é realmente importante para ele; e se acredita na metodologia com a qual trabalha.

Uma vez que a autora e os informantes desta pesquisa têm como segunda língua o inglês e / ou o espanhol, além de serem professores deste(s) idioma(s), as teorias de ensino-aprendizagem parecem ter fundamental importância, como referência, para analisar suas representações no que tange à sua prática pedagógica. Para tanto, apresentam-se a seguir as principais teorias de ensino-aprendizagem, tendo como fio norteador o papel do professor.²⁸

6.1 O BEHAVIORISMO

A corrente chamada behaviorista, também conhecida como comportamentalista, tem sua base filosófica em John Locke, quem investigou como as pessoas adquirem conhecimento sobre o mundo. Para Locke, as ideias não eram inatas, pois vinham através da experiência. A mente humana era descrita como uma *tabula rasa*, *uma folha em branco*, que ao longo da vida era preenchida com as experiências (MILHOLLAN E FORISHA, 1978, p. 30 apud FERNADES, p. 25).

²⁸ Pensou-se em discorrer, de forma breve, sobre algumas teorias de ensino-aprendizagem, tomando como foco o papel do professor, para que os futuros leitores desta pesquisa possam conhecer ou reavivar essas teorias.

O psicólogo americano Burrhus Frederic Skinner foi considerado o fundador do behaviorismo moderno, baseando seus princípios nas experiências de estímulo-resposta desenvolvidas pelo fisiologista russo Ivan Petrovich Pavlov – que havia desenvolvido experiências com cachorros, analisando o processo de salivação produzido por um estímulo inicialmente neutro. A salivação, resposta condicionada, era provocada no animal após o toque de uma campainha a que se seguia, imediatamente, a oferta de uma porção de carne. Depois de algum tempo, o *reforço positivo* (pedaço de carne) era retirado e, somente com o *estímulo* (som da campainha), era possível obter-se a resposta (salivação). Skinner, por sua vez, realizou seus experimentos com animais, também focando seus estudos no comportamento manifesto e *mensurável*. Portanto, para Pavlov, não era necessário "depende de conclusões sobre o que se passa dentro do organismo" (Idem, Ibidem p. 26).

Nesta perspectiva de ensino-aprendizagem, o professor detém e transmite o conhecimento em sala de aula, ele é visto como um modelo a ser seguido, portanto, o grande responsável pela aprendizagem do aluno. Dessa forma, o docente não poderia cometer erros, gerando uma busca pela perfeição. Fazendo um parâmetro com o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, o professor deveria falar como o falante nativo – que era seu principal referencial – devendo, portanto, ter uma ótima pronúncia e um excelente desempenho linguístico, a fim de dar estímulos perfeitos ao aluno. Este, por sua vez, acabava assumindo uma posição passiva, desempenhando atividades de repetição, memorização e formação de hábitos, tal como o cachorro nos experimentos de Pavlov.

Esse tipo de visão traz implicações diretas para a identidade tanto do aluno quanto do professor. Ao ver-se como aquele que está no comando, ou seja, por ter a representação de ser aquele que determina o objeto de ensino, aquele que é perfeito, o professor passa a se constituir como um ser autoritário, como um profissional que não abre possibilidades para debates, perguntas. Já o discente, tende a construir uma identidade mais passiva, de um indivíduo que tem a obrigação de reproduzir e memorizar conteúdos e, que, portanto, não reflete nem se coloca criticamente frente ao seu processo de construção de conhecimento, sendo, assim, um ser humano mais suscetível à manipulação.

Se de um lado colocassem o papel do professor dentro da visão behaviorista com a representação de falante nativo nos dias atuais, e de outro, o

papel do aluno nessa mesma visão com o papel do falante não nativo, perceberiam que os primeiros assumem posições de seres inquestionáveis, detentores de todo o saber e poder. Já os últimos assumem posições de seres humanos passivos e mais propensos a manterem e reproduzirem padrões de comportamento aceitos pela sociedade, sem direito a nenhum tipo de questionamento.

No que concerne ao aprendizado da língua inglesa, o behaviorismo também teve intensa influência no desenvolvimento do método áudio-lingual, que entendia a língua como um comportamento, portanto, hábitos que deveriam ser formados nos moldes de *estímulo* (vocabulário, gramática, etc), *resposta* (repetição) e *reforço positivo* (elogios, premiações) proposto por Skinner (WILLIAMS E BURDEN, 1997, p. 10, apud FERNANDES, p. 27). A base dessa percepção de ensino-aprendizagem está na transmissão de conhecimento, de conteúdo. Nessa perspectiva dualista de ensino-aprendizagem, professor ensina e aluno aprende, não há, deste modo, espaço para negociação, discussão e co-construção de conhecimento em sala de aula.

Acredita-se, ainda, que, nos dados coletados para esta pesquisa, as representações dos professores em relação ao ensino da língua estrangeira (inglês e espanhol) e ao professor ideal, pela própria constituição socio-histórica dos professores, tendem a estar mais relacionadas à necessidade de se dominar o conteúdo – gramática, vocabulário e pronúncia – do que a perceber questões ligadas à forma de se construir esse conteúdo com os alunos.

6.2 O COGNITIVISMO

Nós temos que redefinir a aprendizagem. Temos que pensá-la de modo diferente. Antes de tudo, a aprendizagem depende do estágio de desenvolvimento, ou da competência, como os embriologistas preferem. (Jean Piaget)

Refutando o behaviorismo, o cognitivismo apresenta como objetivo estudar o que acontece dentro da mente do ser humano. Porém, a mente, tantas vezes, ainda é vista como uma caixa preta, impossível de ser estudada. Seu escopo é, pois, encontrar e descrever os significados que os seres humanos criam a respeito do mundo e de si mesmos, muito além das metas convencionais da ciência positivista.

Bruner afirma ainda que “por mais que o indivíduo pareça operar por conta própria ao realizar sua busca de significados, ninguém pode fazê-lo sem o auxílio dos sistemas simbólicos da cultura” (2001, p. 16). Portanto, sendo tudo isso social e admitindo-se o papel fundante da linguagem para o pensamento, a mente se torna social.

Um dos maiores representantes do cognitivismo é o biólogo e psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980). Segundo o autor, o conhecimento não é algo pronto, mas algo construído. Isso implica a ação do sujeito e a transformação do objeto de conhecimento. Embora Piaget não tenha tido a preocupação de construir uma teoria voltada para a escola, muitas de suas ideias são adaptadas e consideravelmente utilizadas na educação.

Segundo a teoria piagetiana, o aluno deve passar por estágios de desenvolvimento que correspondem às fases do crescimento físico e mental do ser humano. Alguns autores explicam que isso foi importante para o ensino de língua estrangeira, na medida em que o professor deve levar em consideração o estágio em que se encontra seu aluno. Ao ensinar crianças, por exemplo, o professor não deve esperar que elas cheguem a um estágio de abstração, como a dedução de regras gramaticais. Nesta fase, é muito mais importante proporcionar situações, em língua estrangeira, que façam parte do dia a dia das crianças ao invés de exercícios gramaticais.

Nessa perspectiva de aprendizagem, o professor deixa de ser o detentor do poder e do saber para ser um orientador e facilitador do processo de aprendizagem, despertando e estimulando a pesquisa e o esforço do aluno. Este, por sua vez, assume uma posição de administrador e agente do seu próprio processo de aprender, podendo, a partir desta abordagem, transformar-se em um ser humano mais suscetível ao individualismo.

Mizukami (1986, p. 77) elucida que, na abordagem cognitivista, cabe ao docente propor desafios aos alunos, a fim de que eles próprios encontrem as soluções para os problemas. Diferentemente do behaviorismo, o professor jamais deve oferecer soluções prontas, pois sua função consiste em provocar desequilíbrios, debates e apresentar desafios. Assim, o docente desempenha um papel mais de *investigador, pesquisador, orientador e coordenador* proporcionando aos alunos o desenvolvimento de maior autonomia e autocontrole, uma vez que são estimulados a trabalharem de forma mais independente.

Nessa perspectiva, percebe-se a representação do papel do professor como sendo aquele que não está preocupado com a transmissão do conteúdo, mas sim em ser o facilitador do processo de aquisição desse conteúdo pelo aluno. Não se constitui como um ser inquestionável e detentor de todo o conhecimento, mas como aquele que, conhecendo os estágios de desenvolvimento de seus discentes, orienta-os na busca do conhecimento.

6.3 O SÓCIO-INTERACIONISMO

Um dos maiores representantes da teoria sócio-interacionista é o russo Lev Semenovich Vygotsky. Ele desenvolveu inúmeras e importantes investigações no âmbito da psicologia contemporânea e das ciências humanas em geral. Seu propósito é entender o comportamento da mente do ser humano (Vygotsky, 2004). Este autor é fortemente influenciado pelo pensamento marxista, base de seu estudo sobre o desenvolvimento humano, profundamente ligado à sociedade e à cultura.

Segundo Vygotsky (2008), o comportamento humano é constituído pela interação entre indivíduos, sendo a linguagem um instrumento mediador que organiza e constitui os sujeitos nas mais variadas situações de interação. Para este psicólogo é através da linguagem que a cultura é transmitida, que o pensamento se desenvolve e, conseqüentemente, que o aprendizado ocorre.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento e a aprendizagem acontecem num movimento dialético, através do qual ensino pressupõe aprendizagem e aprendizagem pressupõe ensino. No momento em que aprende, o indivíduo se desenvolve, tornando-se capaz de modificar a si mesmo e ao meio em que vive. Dessa maneira, o processo de aprendizagem do ser humano não ocorre em uma via unidirecional, e tampouco, única e exclusivamente na escola, mas através de experiências adquiridas ao longo da vida, na relação com o outro.

Dentro do panorama sócio-cultural, no ambiente de ensino-aprendizagem de sala de aula, o professor assume a função de mediador, de provocador de debates, e, ao mesmo tempo em que ensina também aprende, já que o conhecimento é co-construído a partir das experiências sociais e do conhecimento adquirido anteriormente, da bagagem cultural.

Assim sendo, o aluno é instigado a buscar não uma única resposta correta para determinados conflitos, mas a negociar, discutir e argumentar com o outro,

algumas possíveis soluções. O erro faz parte do processo de ensino-aprendizagem e é o ponto de partida para a reconstrução do conhecimento.

É de fundamental importância levar em consideração a bagagem cultural do aluno, o seu conhecimento prévio, propor uma aprendizagem a partir das necessidades reais com vista às práticas sociais, pois propicia, tanto aos alunos quanto aos professores, espaços para a construção de uma identidade mais autônoma, mais crítica, apto a estabelecer relações entre o aqui e agora e o mundo real.

Explanando sobre o papel do docente e também do discente, Vygotsky (2004) elucida que o professor passa de detentor de toda sabedoria e transmissor de conhecimento, para aquele que incita seu aluno a seguir além, a buscar e a alcançar o conhecimento, mesmo que este seja alvitado pelo professor. Segundo o próprio autor:

O mestre atua no papel de simples fonte de conhecimentos, de livro ou de dicionário de consulta, manual de demonstrador, em suma, atua como recurso auxiliar e instrumento de educação. É fácil perceber que é exatamente esse aspecto do trabalho do mestre, como mostramos acima, o que constituía na velha escola nove décimos do conteúdo do trabalho do mestre. Atualmente, esse papel vai sendo cada vez mais reduzido a zero e substituído de todas as maneiras pela energia ativa do aluno, que em toda parte deve não viver do alimento que o mestre lhe fornece, mas procurar por conta própria e obter conhecimentos, mesmo quando os recebe do mestre. (VYGOTSKY, 2004, p. 447).

O russo Vygotsky (2004, p. 448) atenta também para as consequências de uma aula que é considerada como pronta e acabada. De acordo com o autor, uma aula assim até pode ensinar muito, mas educa somente para a absorção de todo e qualquer conteúdo, sem passar pelo crivo da razão, do questionamento e, portanto, da criticidade.

Na concepção sociointeracionista de ensino-aprendizagem, tem-se um professor, cuja formação é mais plural e multifacetada, ao invés de uma formação fragmentada, única e isolada. Este fato traz consequências para a construção da identidade e das representações do professor, agora visto como o mediador, o que propõe debates e, portanto, alguém que não tem no conteúdo o seu alvo. O ensino da gramática e da pronúncia como fim em si mesmo passa a ser questionado, pois há um outro olhar, inclusive, sobre a maneira como esses conteúdos são trabalhados, e sua implicação na formação do aluno. Esta visão do papel do professor alinha-se, destarte, aos conceitos de identidade e representação

discutidos neste trabalho. O professor, assim como sua identidade e suas representações, está sempre sendo construído, desconstruído e reconstruído.

Após contextualizar algumas teorias de ensino-aprendizagem, tendo como foco o professor, a fim de facilitar a identificação de suas representações sociais acerca de sua atividade docente, serão apresentados os centros e as escolas de formação do Comando da Aeronáutica que oferecem o ensino de inglês e espanhol, bem como a metodologia e o material utilizados, quantidade e características profissionais do corpo docente. Primeiramente, mostrar-se-á como está estruturado o Departamento de Ensino da Aeronáutica (DEPENS), ou seja, as Organizações Militares que são subordinadas a ele. Posteriormente, será aprofundado um estudo histórico sobre as OMs que ministram inglês e / ou espanhol.

Cabe ressaltar que as escolas Brigadeiro Newton Braga e Tenente Rêgo Barros, localizadas, respectivamente, no Rio de Janeiro e em Belém, ainda que possuam o ensino de inglês e / ou espanhol, não entraram na investigação porque são escolas de ensino fundamental e médio.

ESTRUTURA DE ENSINO



Ilustração 1: Estrutura de Ensino do DEPENS

Fonte: Slides apresentados na EEAR, pela ocasião da Visita dos Membros do Poder Judiciário e das Funções Essenciais à Justiça, em 13 de maio de 2009.

Das escolas subordinadas ao Departamento de Ensino da Aeronáutica, apenas algumas têm, em seu quadro de disciplinas, o ensino de idiomas. Apenas elas serão analisadas na presente investigação.

6.4 O CENTRO DE INSTRUÇÃO ESPECIALIZADA DA AERONÁUTICA (CIEAR)

O CIEAR tem por finalidade o trato dos assuntos relativos aos cursos e estágios incorporados, incumbindo-lhe o planejamento, a coordenação e o controle da execução dos planos e programas de ensino para a formação e especialização do pessoal militar da Aeronáutica.²⁹

6.4.1 HISTÓRICO

No intuito de atingir o objetivo desta pesquisa, cabe descrever um pouco da história do Centro de Instrução Especializada, para entender como e por que surge o ensino de idiomas nesta Organização Militar (OM), quem são os profissionais envolvidos na prática docente desta escola, como a concebem e como concebem o ensino de LE, além de conhecer a metodologia utilizada na instrução. A proposta da investigação é analisar o reflexo das Representações Sociais do ensino para os professores de Língua Estrangeira na prática docente e no processo ensino-aprendizagem.

O Centro de Instrução Especializada da Aeronáutica (CIEAR), criado pelo Decreto nº 80.572, de 17 de outubro de 1977, é a Organização do Comando da Aeronáutica que tem por finalidade o trato dos assuntos relativos aos Cursos e Estágios incorporados, incumbindo-lhe o planejamento, a coordenação e o controle da execução dos planos e programas de ensino para a especialização do pessoal militar e civil do Comando da Aeronáutica.

Atualmente, o CIEAR consegue atingir um grande e bem diversificado público, já que realiza cursos e estágios de especialização, atendendo às necessidades da Força Aérea, ministrando conhecimentos, não apenas aos militares (oficiais, suboficiais e sargentos), funcionários civis da Aeronáutica e demais Forças Armadas do Brasil, mas também a militares de nações amigas.

²⁹ Retirado do texto que se refere à missão do Centro de Instrução Especializada da Aeronáutica. Disponível em: < <http://www.unifa.aer.mil.br/ciear/ciear.htm> >. Acesso em: 30 de abril de 2009, às 15 horas e 54 minutos.

Uma das missões do CIEAR é a de ser o Centro responsável pela capacitação e, pautado na ICA 37-324³⁰, pela habilitação dos funcionários civis e militares do Comando da Aeronáutica em língua inglesa e espanhola. Este documento propõe, por meio de uma prova, a verificação da aptidão linguística do efetivo para realizar missões no exterior.

Porém, no final de 2008, o Departamento de Ensino da Aeronáutica decidiu que os cursos de idiomas do CIEAR passariam a ser realizados na modalidade itinerante, de acordo com o documento Mensagem Rádio nº 03/DE-1/230109, do DEPENS, atendendo, assim, às necessidades das OM's interessadas em tais cursos. Decisão esta que atingiu, diretamente e particularmente, o corpo docente do Centro.

Esta decisão pode não ser muito positiva para os alunos dos cursos itinerantes, já que, como tenho visto nas viagens que faço para ministrar aulas, o aluno que faz o curso fora de sede aproveita muito mais, pois só tem compromisso com o seu estudo, seu curso. Quando ele estuda em sua OM, muitas vezes, é retirado de sala aula para resolver problemas de sua seção, o que o prejudica bastante. (Informante 15 - CIEAR).

Em minha opinião, é viável que passem os cursos da FAB para a modalidade a distância, tendo em vista que há uma economia com diárias e ajudas de custo. No entanto, terminar justamente com os cursos aos quais o COMAER realizou um concurso público para a contratação de pessoal especializado, tendo este pessoal, como exclusiva função dar alas de inglês e espanhol, não me parece uma decisão muito coerente. (Informante 17 - CIEAR).

Quero saber o que farão conosco, que temos a função, única e exclusiva, de dar aulas de idiomas NO CIEAR. Não temos a obrigação, por lei, de irmos para outras OM's ministrar aulas. Vamos se quisermos. (Informante 13 - CIEAR).

É curioso que coloquem só os cursos de idiomas como itinerantes. O CIEAR oferece mais de vinte cursos... Por que só o inglês e o espanhol? (Informante 12 - CIEAR)

6.4.2 O ENSINO DE ESPANHOL E INGLÊS NO CIEAR

Para se conhecer os cursos de idiomas que são realizados nessa OM, será feita uma descrição deles, considerando sua carga horária, material didático utilizado, seus objetivos e/ou finalidades, bem como o perfil dos professores e/ou instrutores que ministram aulas no Centro.

³⁰ ICA significa Instrução do Comando da Aeronáutica. Esta, especificamente, se refere ao Processo de Habilitação em Idiomas Estrangeiros.

Não há como iniciar um estudo sobre o ensino de língua espanhola no CIAER, sem citar a importância desse idioma no cenário mundial e, mais especificamente, sul-americano. Foi a necessidade de manter intercâmbio com os países vizinhos, tendo todos como língua oficial o *castelhano*, que fez com que a FAB se visse na obrigação de programar este idioma em suas Escolas e Centros de Formação e Pós-formação.

É então em outubro de 1996 que se cria o Curso Experimental de Língua Espanhola no CIEAR, que era ministrado por professores civis contratados, e que utilizavam o material *Vidas y diálogos de España*. Este curso teve como discentes o efetivo da Escola de Comando e Estado Maior da Aeronáutica (ECEMAR), que recebiam a cópia do material didático.

Em junho de 1997, atendendo às necessidades do então Ministério da Aeronáutica, realizou-se o primeiro dos três cursos, efetivamente propostos para aquele ano. Nele, utilizou-se o mesmo material didático do curso experimental do ano anterior.

Em 1998, há uma mudança no material, especificamente, por problemas de direitos autorais. Em momento algum, segundo relatos de instrutores que participaram do processo, naquela época, pensou-se em modificá-lo por questões pedagógicas ou didáticas. Com isso, passou-se a utilizar uns livros produzidos pela editora Globo, que podiam ser comprados em bancas de jornal. Vale ressaltar que tal material possui uma única edição, não havendo, assim, textos atuais para serem trabalhados. Como exemplo, devem ser citados textos de 1983 como os mais recentes presentes nos livros.

Vale destacar aqui, que segundo a IMA 37-251³¹ (p. 14-16) do citado curso, o seu objetivo era:

Proporcionar um conhecimento básico da Língua Espanhola por parte do pessoal militar e civil do Ministério da Aeronáutica, em um nível adequado ao desempenho de atribuições funcionais onde este idioma seja o veículo de expressão linguística.

Em 2005, o Centro recebe duas professoras civis, recém aprovadas em concurso público para ocuparem o Quadro do Magistério da Aeronáutica. Com isso, o corpo docente passa a ser formado por dois militares e duas professoras civis, rompendo o contrato com as antigas docentes. Cabe ressaltar que as contratadas

³¹ MA (Instrução do Ministério da Aeronáutica) 37-251, de 23 de janeiro de 2009, que trata do Currículo Mínimo do Antigo Curso Básico de Língua Espanhola (CBLE).

eram: uma brasileira, formada em Letras, e uma boliviana, com formação na área de Farmácia.

Somente em 2006, após uma intensa análise, levando-se em consideração a parte pedagógica e didática, além de ajustar a prática em sala de aula ao real objetivo do ensino de língua espanhola para os militares e civis do COMAER, o material sofre uma profunda modificação. Passa-se a trabalhar, desde o primeiro curso, do primeiro semestre letivo daquele ano, com os dois volumes do *Nuevo Ven*, que é um método comunicativo e sofre revisões periódicas. Nos três cursos realizados naquele ano utilizou-se este material, em seus dois volumes.

Quando se fala em método, vale relembrar que ele não diz respeito aos vários saberes que são transmitidos, mas sim, ao modo como se realiza a sua transmissão. Ele se caracteriza por ações conscientes, planejadas e controladas. Os métodos de ensino são as formas pelas quais os professores trabalham os diversos conteúdos com a finalidade de atingirem os objetivos propostos. Compreende as estratégias e os procedimentos adotados por professores e alunos no processo ensino-aprendizagem.

O método de ensino é a categoria mais dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é determinado por objetivos que mudam em função do dinamismo da realidade sócio-cultural em que o processo está inserido.

O método comunicativo é uma abordagem utilizada no ensino de línguas, que prima pelo foco no sentido, ou seja, no significado, na interação entre os falantes, sua intenção e funções linguísticas. O ensino de paradigmas gramaticais fica em segundo plano.

Compreende-se, então, que o professor, ao utilizar este método, deve agir como coordenador e facilitador da aprendizagem, criar materiais e circunstâncias para que o aluno pense e interaja na língua-alvo, abrindo espaços para que ele aprenda e sistematize conscientemente aspectos escolhidos da nova língua. Normalmente, são realizadas tarefas em pares ou grupos, colaborativas ou dramatizações.

Logo, percebe-se que o principal objetivo do método aqui tratado é criar condições que ajudem na aquisição de um desempenho real numa nova língua por meio da prática com atividades que simulem uma interação verdadeira sobre tópicos reais e preferencialmente conflituosos. Este método instiga a capacidade do aluno em transmitir as suas ideias na língua-alvo.

Almeida Filho (2005, p. 37) levanta alguns estudos e responde algumas questões sobre o método comunicativo que podem ser muito esclarecedoras para compreendermos essa abordagem. Segundo o autor, o que caracteriza um método como comunicativo, é a ênfase dada na produção de significados mais do que na forma do sistema gramatical.

Assim, pode-se dizer que os métodos comunicativos se distinguem dos gramaticais, pelo fato de os materiais comunicativos incentivarem o aluno a “expressar aquilo que deseja, ou precisa, ressaltando também as técnicas interativas, com trabalhos em pares, ou pequenos grupos trabalhando, muitas vezes, simultaneamente em sala de aula” (idem, p. 37).

Na ótica de Paiva (1996, p. 74), têm-se, a seguir, as principais características da abordagem comunicativa: a língua como comunicação dentro de um contexto; as tarefas são as técnicas usadas em sala de aula; os alunos são responsáveis pelo seu processo de aprendizagem e são usuários ativos e criativos da língua; o professor deixa de ser autoridade para se tornar o co-comunicador e orientador; e o aluno deixa de ser passivo e exclusivamente receptivo para ser ativo.

Voltando ao ensino de língua espanhola no CIEAR, durante os anos de 2006 e 2007 utilizaram-se os dois volumes do material *Nuevo Ven*. O curso chamava-se Curso de Língua Espanhola e era ministrado em trinta dias letivos, em horário integral, conforme o anterior.

Porém, os instrutores e professoras verificaram que havia uma carga muito grande de conteúdos para um período pequeno de instrução. Isto tinha como consequência extrema a falta de tempo para a realização de atividades-extras, como: Práticas de Compreensão Auditiva (PCA); elaboração de diálogos em sala de aula; leitura de textos atuais, de diversos tipos e gêneros; atividades com filmes e músicas, etc.

Com isso, os docentes daquele Centro começaram a pensar numa outra maneira de trabalhar o citado material, na qual houvesse tempo hábil para realizarem distintos exercícios comunicativos, já que a maioria dos discentes inscritos nos cursos de língua estrangeira do CIEAR é indicada para missões no exterior, ou utiliza o idioma em suas atividades diárias. Logo, segundo os docentes do mencionado Centro, esses alunos precisam exercitar bastante a fala, a audição, leitura e a escrita.

No final de 2007, propôs-se ao DEPENDS uma mudança na estrutura do curso de Língua Espanhola, que passaria a ter duas modalidades: o Básico e o Intermediário, que seriam ministrados com a mesma carga horária total, ou seja, 192 (cento e noventa e dois) tempos cada, divididos entre as atividades administrativas, as avaliações, as aulas, as atividades comunicativas e os tempos de estudo e preparação. Esta modificação foi aceita e vem sendo posta em prática desde então.

Em 2008, ocorreram os dois Cursos de Língua Espanhola. No Básico, (Anexo B) utilizou-se o livro *Nuevo Ven 1* e várias atividades-extras para complementar a Instrução (Apêndice A). Neste curso, os alunos assistem a alguns documentários curtos, fazem muitos exercícios de compreensão auditiva em situações reais de comunicação, elaboram diálogos e ouvem os docentes falando na língua estrangeira desde o primeiro momento de aula. Todos os textos trabalhados em sala de aula e os diálogos preparados pelos alunos tratam de temas atuais e relacionados, muitas vezes, às suas atividades diárias de trabalho.

As provas são compostas por questões de compreensão auditiva, baseadas na estrutura da prova de obtenção do DELE³². Como o material didático utilizado é importado da Espanha, todos os exercícios foram gravados por professores nativos, em situações reais de comunicação, ou seja, no metrô, no restaurante, no teatro, na rua, etc.

Além da compreensão auditiva, há as etapas de compreensão textual, de Produção Textual e Conhecimento do Léxico e da Gramática nas quais os discentes devem utilizar-se do que foi trabalhado em sala de aula, bem como do que está presente nos materiais.

A segunda etapa do curso é o chamado Curso de Língua Espanhola Intermediário (Anexo C). Neste, o material didático utilizado é o *Nuevo Ven 2*, que, assim como o *Nuevo Ven 1*, também trata de temas da atualidade, toda a parte auditiva é gravada por nativos e em locais diversos. Há uma grande quantidade de exercícios de compreensão auditiva e propostas para trabalhos em grupos e redações.

Nesse curso, os docentes começam a exigir que os alunos escrevam parágrafos mais completos e até redações, a fim de capacitá-los para redigirem um

³² *Diploma de Español como Lengua Extranjera*. Único Diploma Oficial de Língua Espanhola, que é emitido pela Universidade de Salamanca, Espanha.

documento, ou um simples recado em língua estrangeira, já que, conforme citado, muitos exercerão funções administrativas em outro país.

Outra questão que vale ressaltar é que no CLE-I, os alunos apresentam um trabalho oral (Apêndice B), no qual devem expor sobre um determinado assunto, que previamente lhes é dado. Toda a turma assiste, juntamente com, pelo menos dois docentes, e podem interromper para fazer questionamentos, com a finalidade de enriquecer a exposição do colega de classe.

Todas as atividades (orais e escritas) passadas aos alunos, são avaliadas pelos professores, que sempre lhes dão um *feedback*, para que tenham conhecimento do que deve ser melhorado.

A prova do Espanhol é elaborada pelos próprios docentes do CIEAR, que levam em consideração a compreensão auditiva, a compreensão textual e os conhecimentos de gramática e vocabulário. Esta avaliação passa por um processo de revisão, já que os professores pensam em inserir uma parte que meça a oralidade do discente: agregar às questões já existentes, uma prova oral. Porém, tal modificação ainda está sendo discutida.

Hoje, o CIEAR conta com quatro professores de espanhol: duas civis e dois militares. Traçando um perfil desses profissionais, pode-se dizer que o tempo de serviço (magistério) desses docentes é de sete a doze anos. Eles têm entre trinta e um e quarenta e quatro anos. Apenas uma está terminando o curso de Mestrado; um tem Especialização em Tradução; outra apresenta a graduação concluída, e um está terminando a graduação em Letras.

Quando inquiridos sobre o nível de conhecimento que possuem sobre os documentos que regem o ensino na OM, todos disseram que conhecem o Plano de Unidades Didáticas (PUD) e o Currículo Mínimo (CM). Dois deles também declararam conhecer o Plano de Avaliação.

No que tange à noção que têm de sua **função como professores de LE naquela OM** (grifo nosso), respostas como as que seguem foram dadas:

Ensinar LE para que o aluno tenha condições de comunicar-se na mesma e conhecimento do universo cultural mínimo que norteia os países que falam estas línguas. Com o MERCOSUL o ensino de espanhol ganhou relevância. (Informante 3 - CIEAR).

... capacitar meus alunos para que desenvolvam seus trabalhos no idioma aprendido. . (Informante 4 - CIEAR)

Trabalhar o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores para objetivar a formação do aluno. (Informante 5 - CIEAR)

Preparar e capacitar os alunos para que estejam aptos capazes a desenvolverem as quatro habilidades essenciais na comunicação, isto é, que consigam escrever, ouvir um nativo falar/perguntar algo, processar e responder na LE, já que, tanto em suas atividades diárias quanto em outros países, deverão ter esta capacidade. (Informante 6 - CIEAR).

Já com relação à pergunta V, da primeira parte do questionário, "Qual o objetivo do ensino de LE no CIEAR?", os informantes responderam de maneira bastante semelhante, considerando que o ensino de língua espanhola deve objetivar uma preparação e capacitação do aluno, a fim de que consiga desenvolver suas funções, no momento em que a língua estrangeira for o veículo de comunicação solicitado. Foram obtidas respostas, como, por exemplo:

Capacitar o efetivo do COMAER para desempenhar atividades e desenvolver habilidades nas quais a língua espanhola seja o veículo básico de comunicação. (Informante 3 - CIEAR).

Capacitar militares e civis assemelhados para que desenvolvam suas funções onde o veículo de comunicação seja a língua estrangeira. (Informante 4 - CIEAR).

Preparar o militar ou civil assemelhado nos atributos de suas funções ou em funções específicas em que a língua estrangeira seja de fundamental importância para o melhor desenvolvimento de sua função. (Informante 5 - CIEAR).

Prepara e capacitar o efetivo do COMAER no idioma para que desenvolvam atividades, nas quais a língua estrangeira seja o veículo de comunicação. (Informante 6 - CIEAR).

Em 2009, até o presente momento, nenhum curso de espanhol foi solicitado pelas OM's ao DEPENS e, conseqüentemente, os professores daquele Centro não ministraram aulas do idioma para o qual foram contratados para trabalhar, via concurso público.

Já com relação ao ensino da língua inglesa, que é considerada "a língua da aviação", este ocorre desde os primórdios do CIEAR, e sempre foi ministrado pelos próprios militares (instrutores) do efetivo, que utilizam o material didático *American Language Course* (ALC), utilizado e elaborado pela Força Aérea Americana.

O ensino do inglês divide-se em três níveis: Básico (Anexo D), Intermediário (Anexo E) e Intermediário Superior (Anexo F), além do Elementar (Anexo G) que ocorria na modalidade a distância e foi suspenso este ano de 2009 pelo DEPENDS. A carga horária dos cursos presenciais, assim como os de espanhol, é de 192 (cento e noventa e dois) tempos, divididos entre aulas, provas e atividades administrativas.

Atualmente, o corpo docente do CIEAR é formado por três professoras — admitidas em 2005, via concurso público, realizado em 2004 — e dois militares. O material utilizado nesse Centro gera polêmicas e opiniões diversas entre os docentes e / ou instrutores. Alguns acham que ele é suficiente para atingir os objetivos propostos por cada curso. Outros, já tentaram mudar o material, uma vez que pensam não ser satisfatório para gerar comunicação, em virtude do pouco tempo que têm para trabalhar a parte comunicativa, que tão importante é para os militares pertencentes a determinadas especialidades, como Controlador de Tráfego Aéreo, por exemplo.

Mudar dá trabalho. É mais fácil continuar com um material, como o ALC, que sabemos que não está atendendo aos objetivos proposto, a sentarmos para avaliar outro. (Informante - CIEAR).

A formação dos professores e/ou instrutores de língua inglesa é bem heterogênea, já que, conforme citado, há três professoras (duas delas com curso de Pós Graduação *Lato Sensu*, e outra só com a graduação) e dois militares —ambos suboficiais —, um com formação em Teologia e o outro, em Direito. Estes últimos estudaram inglês por conta própria e, em decorrência das necessidades do Centro foram aproveitados para dar aulas do idioma.

Cabe ressaltar que apenas duas Professoras e um Suboficial participaram da pesquisa, já que a terceira professora está de licença maternidade e acabou de chegar transferida da EEAR, e o outro instrutor não respondeu ao questionário, ainda que a pesquisadora tenha entregado meses antes da etapa de conclusão da dissertação.

De acordo com o perfil dos docentes, pode-se expor que, seu tempo de serviço (magistério) está entre doze e vinte e dois anos, inferindo-se que possuem uma grande experiência com sala de aula. Eles têm entre trinta e quatro e quarenta e nove anos. As duas professoras apresentam em seus currículos cursos de

Especialização e o CAE (Curso Avançado de Inglês), pela Universidade de Cambridge.

Quando investigados sobre seus conhecimentos acerca dos documentos que regem o ensino na OM, apenas uma professora disse que conhece o PUD e o CM. Um outro docente afirmou conhecer a IMA, de 1992, que trata das competências no ensino de LE. Destaca-se aqui que este informante do CIEAR foi o único a mencionar tal documento durante a investigação³³.

Com relação à noção que têm de sua função como professores de LE naquela OM, as seguintes respostas foram dadas:

“Passar” a maior quantidade de conteúdo, da melhor forma possível e num período muito curto. (Informante 1 - CIEAR).

Passar os conhecimentos que adquiri durante anos de magistério, ajudando os alunos a compreenderem o idioma inglês. (Informante 2 - CIEAR).

Ministrar aulas usando um material inadequado e cumprir uma carga horária decidida por pessoas sem experiência no ensino de LE. (Informante 7 - CIEAR).

Os docentes de língua espanhola deixaram claro que acreditam na Metodologia adotada, mesmo porque foram eles que, de comum acordo, propuseram a mudança e selecionaram o novo material didático.

Sobre as condições de trabalho no Centro (pergunta VIII), há muita insatisfação, por parte dos docentes de inglês, com o material didático — que é ultrapassado —, carga horária —, que é insuficiente — e as técnicas propostas, que não condizem com a finalidade dos cursos. No entanto, a estrutura onde os cursos ocorrem, foram classificadas como boas, pois há um laboratório de idiomas e os alunos têm acesso a computadores.³⁴

Já os professores de língua espanhola responderam de maneira unânime que as condições são razoáveis, em virtude da falta de investimento na compra de materiais de apoio à instrução, como dicionários, gramáticas, revistas, etc.

³³ Apesar de a pesquisadora ter procurado a IMA de 1992, não a encontrou nem nos arquivos dos cursos de língua estrangeira.

³⁴ Vale destacar que, após a realização da pesquisa com os professores e/ou instrutores do CIEAR, uma grande obra foi realizada no Centro, acabando, completamente, com os laboratórios de idiomas, já que os cursos não seriam mais realizados em Sede, mas sim, nas OM's que os solicitassem.

...todos os materiais que constam na seção, que servem de apoio à instrução são dos próprios instrutores, não havendo materiais comprados pela Instituição. (Informante 3 - CIEAR).

As condições são razoáveis, mas poderiam ser melhoradas com a compra de materiais como livros, dicionários, revistas em línguas estrangeiras. Todo o material utilizado nos cursos é dos professores. Isto demonstra a importância que a Escola dá ao ensino de idiomas. (Informante 4 - CIEAR)

Todos os docentes do CIEAR declararam que concebem o ensino de idiomas como de fundamental importância para o público que lá estuda, e para todos, no geral, colocando sempre em foco as necessidades do mundo atual, no qual, dominar uma LE "abre portas".

6.5 A ACADEMIA DA FORÇA AÉREA (AFA)

A missão da Academia é forjar homens, desenvolvendo, incentivando e aprimorando, em cada cadete, os atributos intelectuais, morais e físicos, de forma a obter-se, como produto final desse treinamento, oficiais capazes e eficientes, em condições de tornarem-se os verdadeiros líderes de uma moderna força aeroespacial.³⁵

6.5.1 HISTÓRICO

A ideia de criar a Força Aérea remonta a Primeira Guerra Mundial, quando coube à Marinha tomar a iniciativa de organizar o primeiro núcleo militar de aviação do Brasil. Estava, pois, dado o primeiro passo. Pelo Decreto no 12.167, de 23 de agosto de 1916, o então Presidente da República Wenceslau Braz fundava a Escola de Aviação Naval, enquanto o Ministro da Marinha, Almirante Alexandrino Faria de Alencar, iniciava as negociações para a aquisição dos primeiros aviões Militares Brasileiros, a fim de equipar aquela Escola. Foram três Curtiss, modelo F, adquiridos dos Estados Unidos. O Exército só iria ter sua Escola de Aviação Militar após o término da Guerra. Em 15 de janeiro de 1919, pelo Decreto 13.417, foi aberto um crédito de dois mil contos de réis, para que se organizasse o serviço de Aviação Militar. O serviço foi provido de infraestrutura, adquirindo-se aviões e outros materiais necessários. Foram contratados, também, professores para a escola, além de operários para a manutenção.

³⁵ Retirado do texto sobre a missão da AFA. Disponível em: <<http://www.afa.aer.mil.br/>>. Acesso em: 21 de out. de 2009, às 12 horas e 04 minutos.

A Academia da Força Aérea é um estabelecimento de ensino de nível superior, subordinada ao Departamento de Ensino da Aeronáutica (DEPENS), que completa o sistema de formação e aperfeiçoamento do pessoal do Comando da Aeronáutica. Tem como finalidade formar, em nível superior, os Oficiais da Ativa da Força Aérea Brasileira dos quadros de Aviadores, Intendentes e de Infantaria.

Os ensinamentos morais, científicos, militares e técnico-especializados são ministrados por oficiais com experiência na área, dos diversos quadros da Força Aérea e por professores civis, de acordo com uma sequência baseada em modernos moldes pedagógicos coordenados pela Divisão de Ensino da Academia. Da instrução, participam, ainda, oficiais das demais Forças e professores convidados.

6.5.2 CURSOS E O ENSINO NA AFA.

Nos dias atuais, funcionam na Academia os seguintes cursos: Curso de Formação de Oficiais Aviadores (CFOAv), Curso de Formação de Oficiais Intendentes (CFOInt) e o Curso de Formação de Oficiais de Infantaria (CFOInf), sendo todos com duração de quatro anos.

Ao ser matriculado, o jovem recebe os benefícios e as responsabilidades inerentes à situação de Cadete. **Coragem, Lealdade, Honra, Dever e Pátria** constituem o Código de Honra do Corpo de Cadetes da Aeronáutica³⁶.

Os ensinamentos científicos, morais, militares e técnico-especializados são ministrados por professores civis, instrutores militares e monitores, sempre seguindo uma sequência de instrução dentro de modernos protótipos pedagógicos coordenados pela Divisão de Ensino da Academia, juntamente com o Corpo de Cadetes.

Disciplinas como — Matemática, Cálculo Diferencial e Integral, Informática, Eletricidade, Mecânica, Física, Química, Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Psicologia, Sociologia, entre outras de nível universitário — concedem embasamento cultural imprescindível à formação acadêmica de futuros Oficiais Aviadores, Intendentes e de Infantaria.

Os alunos têm aulas de Educação Física e Instrução Militar diariamente, seguindo um rígido padrão, em instalações modernas, onde se sobressai a instrução

³⁶ Idem.

de Pára-quedismo, de acordo com o Plano de Ensino aprovado pelo Diretor-Geral de Ensino da Aeronáutica.

Com relação ao ensino de língua estrangeira, que é o foco da pesquisa, são 12 (doze) professores atuando na Academia, sendo 8 (oito) de inglês e 4 (quatro) de espanhol, estando um deles em processo de aposentadoria. Em Inglês são 3 (três) militares e 4 (quatro) civis, que ingressaram via concurso público para o Magistério Federal. Os militares são todos do Quadro de Oficiais Temporários do Magistério (QCOA), e são dois homens e uma mulher. Os civis são quatro: dois homens e duas mulheres. Só há professoras de Espanhol, três militares e uma civil.

Todos os docentes da Academia têm formação acadêmica em Letras, quatro com Mestrado, quase todos com cursos de Especialização e Diplomas Internacionais de língua estrangeiras na área de atuação e há um professor em fase final do Doutorado em Linguística.

No que se refere à idade e ao tempo de atuação profissional (magistério) desses profissionais, há uma diversidade muito grande: entre vinte e três e sessenta e nove anos, sendo este último, o que está em processo de aposentadoria, mas fez questão de cooperar e, assim o fez, respondendo ao questionário. Consequentemente, o tempo em que atuam no magistério é mais diverso ainda: entre dois e quarenta e cinco anos. Mas a maioria tem entre nove e dezesseis anos de sala de aula.

O questionário só não foi aplicado a uma professora civil, de espanhol. Todos os outros professores receberam o questionário com a explicação da pesquisadora. No entanto, duas professoras de inglês e uma tenente de espanhol não responderam o instrumento de investigação.

Adentrando no ensino de idiomas em si, os informantes daquela OM declararam que os alunos da Academia recebem o ensino de língua inglesa nos quatro anos, perfazendo uma carga horária total de 300 (trezentos) tempos, divididas da seguinte maneira: língua inglesa 1 (Anexo H), língua inglesa 2 (Anexo I) e língua inglesa 4 (Anexo J) possuem oitenta tempos cada, e a língua inglesa 3 (Anexo K) tem sessenta tempos. Todos os esquadrões têm Inglês com exceção do 1º ano, por falta de professores. No 1º ano, somente a turma mais fraca tem aula de Inglês.

Utiliza-se o material didático *Attitude* da editora *Macmillan*, mas para 2010 mudarão para o *American English File* da editora Oxford. Pelo relato, a mudança

ocorrerá com o aval dos docentes. Não se usa o *ALC* na AFA há muitos anos, já que perceberam que não atingia os objetivos do ensino de inglês naquela OM.

Quando questionados sobre o porquê da mudança de material didático para o próximo ano, alguns docentes disseram que "é uma longa história". Segundo três deles, o *American English File* é o material que sempre quiseram adotar, mas, por questões burocráticas do serviço público, que envolve licitações, o que ocorreu foi que o *Attitude* venceu. A AFA, então, compraria os livros para os cadetes. No entanto, em seguida, a escola decidiu que os próprios cadetes comprariam o seu material, e deliberaram que seria utilizado o que já havia ganhado a licitação.

Relataram ainda que a editora se comprometeu a oferecer treinamento aos docentes que trabalhariam com o método. Porém, segundo relatos, isso não ocorreu:

Mas mesmo tendo dito que nos auxiliaria no treinamento, workshops, material de apoio, a editora não nos deu muita atenção após a compra do material. (Informante VI - AFA)

Com o uso diário do material, perceberam que ele continha alguns problemas e que as lições não eram tão interessantes para aquele público específico. Enfim, não respondia às expectativas dos professores. Logo, decidiram trocar pelo material que já haviam escolhido desde o início. Com relação à metodologia, segundo os informantes, não mudarão e continuarão utilizando o *Communicative Approach*.

Também há, na AFA, o Inglês técnico de Aviação (Anexos L e M), que tem 180 (cento e oitenta) tempos, mas só é ministrado no 3º ano. Este inglês é ministrado com uma apostila por um professor civil e, conforme mencionado, exclusivamente para o 3º ano.

Segundo os Planos de Unidades Didáticas, os objetivos específicos do ensino de inglês na AFA são³⁷:

- a) compreender a Língua Inglesa nas modalidades falada e escrita, distinguindo diferentes aspectos do texto lido ou ouvido, apresentando capacidade de argumentar, descrever e recontar fatos e acontecimentos (Cp)³⁸;
- b) praticar as habilidades da Língua Inglesa nas modalidades falada e escrita, distinguindo diferentes aspectos do texto lido ou ouvido, apresentando capacidade de argumentar, descrever e recontar fatos e acontecimentos (Ap);
- c) aplicar os conhecimentos da Língua Inglesa, oral e escrita, em situações cotidianas da vida social e profissional (Ap);
- d) utilizar as principais estruturas da Língua Inglesa, compatível com o nível solicitado, demonstrando conhecimento vocabular de diferentes tópicos e estratégias comunicativas em situações sociais e profissionais variadas (Ap);
- e) produzir textos e atos de fala e de escrita relativos à Língua Inglesa, compatível com o nível solicitado (Ap); e
- f) empregar a Língua Inglesa fazendo uso dos aspectos estruturais, lexicais, lógicos, fonológicos e morfológicos (Ap); e
- g) Valorizar o domínio da Língua Inglesa, oral e escrita, como instrumento de capacitação para um melhor desempenho pessoal e profissional (Av).

No entanto, esses objetivos são questionados por alguns docentes, que pensam que o ensino de idiomas na OM seja um grande desafio, em consequência da atual conjuntura, com número insuficiente de docentes e carga horária insatisfatória, o que dificulta o alcance dos objetivos propostos.

... pelo que tenho ouvido, me parece que o grande objeto do ensino de LE na minha OM é fazer com que o cadete seja proficiente. Porém, creio que este seja um grande desafio uma vez que a exposição à LE é muito pequena para que tal objetivo seja alcançado. (Informante II - AFA).

No que se refere ao ensino de língua espanhola, no início de 2009, havia aqui só uma professora (uma tenente), que começou a ministrar aulas apenas para o 4º (quarto) ano. Com a chegada de uma professora civil, no meio do ano, o 3º (terceiro) ano também começou a ter aulas, e, no próximo ano, o 2º (segundo) ano também terá aulas. No fim de 2010, a previsão é que ingressem na Academia mais duas professoras militares de espanhol e, então, será possível fechar o quadro de docentes, conseguindo abarcar todos os esquadrões.

³⁷ De acordo com os PUDs dos cursos de língua inglesa da AFA. Ver ANEXOS H, I, J e K.

³⁸ Benjamin Bloom e seus colegas criaram uma divisão de objetivos educacionais em 3 partes: cognitiva, psicomotora e afetiva. Dos três objetivos, o domínio cognitivo é o mais frequentemente usado e, conseqüentemente, adotado pelo DEPENDS e suas Escolas. De acordo com a taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom, os seis níveis do domínio cognitivo são: Conhecimento (Cn), Compreensão (Cp), Aplicação (Ap), Análise (An), Síntese (Si) e Avaliação (Av).

O material didático utilizado atualmente, no quarto ano (Anexo N), é o *Pasaporte*. Porém, estão mudando para o *Nuevo Ven*, o mesmo utilizado no CIEAR, desde 2006. O terceiro ano (Anexo O) está usando o *Nuevo Ven 3*. Entretanto, os docentes vêm observando que este livro está sendo um pouco complexo, pela pouca base que os discentes apresentam no idioma. Por esse motivo, resolveram que, a partir do próximo ano, empregarão o *Nuevo Ven 1* para 1º (Anexo P) e 2º ano (Anexo Q) e o *Nuevo Ven 2* para 3º e 4º ano, a fim de que tenham tempo de fazer tanto os exercícios do livro quanto as atividades extras. Foi exatamente o que o que ocorreu no CIEAR, visto anteriormente.

A carga horária de língua espanhola, de cada ano é a seguinte: 1º e 2º anos 80 (oitenta) tempos, e 3º e 4º anos, 60 (sessenta) tempos.

Os objetivos do ensino de língua espanhola, de acordo com o Currículo Mínimo (Anexo R) são:

- a) compreender a Língua Espanhola nas modalidades falada e escrita, distinguindo diferentes aspectos do texto lido e ouvido, apresentando capacidade de argumentar, descrever e recontar fatos e acontecimentos (Cp);
- b) praticar as habilidades da Língua Espanhola nas modalidades falada e escrita, distinguindo diferentes aspectos do texto lido e ouvido, apresentando capacidade de argumentar, descrever e recontar fatos e acontecimentos (Ap);
- c) aplicar os conhecimentos da Língua Espanhola, oral e escrita, em situações cotidianas da vida social e profissional (Ap);
- d) utilizar as principais estruturas da Língua Espanhola, compatíveis com o Nível solicitado, demonstrando conhecimento vocabular de diferentes tópicos e estratégias comunicativas em situações sociais e profissionais variadas. (Ap);
- e) produzir textos e atos, de fala e de escrita, relativos a Língua Espanhola, compatíveis com o Nível solicitado (Ap);
- f) empregar a Língua Espanhola fazendo uso dos aspectos estruturais, léxicos, lógicos, fonológicos e morfológicos (Ap); e
- g) valorizar o domínio da Língua Espanhola, oral e escrita, como instrumento de capacitação para um melhor desempenho pessoal e profissional (Av).

Na pergunta V "Qual é, em sua opinião, o objetivo do ensino de LE na AFA?", a maioria declarou que é capacitar os cadetes para torná-los proficientes em inglês e espanhol, fazendo com que os alunos saiam da Academia com um nível avançado do idioma. Porém, fizeram questão de enfatizar que este é um objetivo muito difícil para a realidade da FAB.

A resposta anterior tem uma forte ligação com as dadas para a questão das condições de trabalho para os professores da Academia. Quatro dos oito entrevistados não consideram as condições razoáveis, pois a falta de professor torna

a carga horária excessiva para cada docente. Pode-se contatar tal opinião por meio de algumas respostas selecionadas:

Há um número insuficiente de professores para que a carga horária prevista no plano de avaliação seja adequadamente distribuída. (Informante 4 - AFA).

Não existe uma preocupação, por parte da Instituição, com a qualidade de vida do professor, e a programação de aulas é inadequada ao ensino-aprendizagem de LEs, prejudicando-o. (Informante 3 - AFA).

As condições são razoáveis pelo fato de ter apenas duas professoras de língua espanhola para ministrar aulas para 4 esquadrões. Atualmente, nós duas estamos ministrando aulas para o 3º e 4º esquadrões, o que gera uma carga horária de 600 horas/aulas por ano. A professora militar dedica-se, além disso, às atividades administrativas. (Informante 1-AFA).

Assim como ocorre no ensino de inglês, alguns docentes de espanhol também julgam que tais objetivos são difíceis de ser alcançados, em consequência da estrutura física e de pessoal da Academia.

O DEPENS espera que os cadetes atinjam a proficiência na língua, mas esse objetivo, na atualidade, não pode ser cumprido devido ao fato de existir apenas duas professoras para lecionar aulas para os quatro esquadrões e, também, pela carga horária não ser suficiente, na minha opinião, para atingir esse nível. Acredito que o conhecimento adquirido pelos cadetes lhes permite alcançar um nível intermediário. (Informante 1 - AFA).

Ao serem inquiridos sobre o conhecimento que possuem dos documentos que regem o ensino na AFA (pergunta VI), algumas respostas foram concedidas:

Os documentos são o Currículo Mínimo e o PUD. O Currículo Mínimo informa os objetivos que devem alcançar os alunos em cada curso e o conteúdo a ser estudado. Já o PUD apresenta os objetivos operacionalizados de cada conteúdo. (Informante 1 - AFA).

Ainda não posso dizer muito a esse respeito. (Informante 2 - AFA).

Existem dois documentos básicos o PUD e o CM. O PUD apresenta os objetivos operacionalizados de cada conteúdo e o CM informa os objetivos a serem atingidos pelos aprendizes em cada curso. (Informante 3 - AFA).

Para ser sincero, quase nada. (Informante 5 - AFA).

Conheço o Plano de Trabalho e os PUDs. (Informante 7 - AFA).

A respeito da opinião dos docentes sobre a acerca de sua função como professor daquela OM (pergunta IX), há apreciações bem distintas, como as que se seguem:

Transmitir conhecimentos da língua e cultura dos países de língua espanhola e estimular os alunos à aprendizagem, de uma maneira geral. (Informante 1 - AFA).

Acredito que além de ter o objetivo de trazer o conhecimento de inglês para os alunos, seja também a minha função mostrar a importância do civismo e a responsabilidade dos cadetes para com a sociedade. (Informante 2 - AFA).

Na ótica da instituição o professor é um dador de aulas. (Informante 3 - AFA).

Ministrar aulas de forma a alcançar os objetivos descritos no PUD e auxiliar a instituição no cumprimento de sua missão: “forjar homens e mulheres, desenvolvendo, incentivando e aprimorando, em cada cadete, os atributos intelectuais, morais e físicos, de forma a obter-se, como produto final desse treinamento, oficiais capazes e eficientes, em condições de tornarem-se os verdadeiros líderes de uma moderna força aeroespacial”. (Informante 4 - AFA).

Minha função aqui é de facilitadora da aprendizagem dos conteúdos. Além disso, por vezes temos que ouvir os alunos e dar atividades que sejam agradáveis a eles (em virtude da grande quantidade de aulas que têm aqui). Nossa “arte” aqui muitas vezes tem a ver com dar atividades que eles gostem e que façam com que eles usem a língua estrangeira de uma maneira mais tranquila. (Informante 7 - AFA).

6.6 A ESCOLA PREPARATÓRIA DE CADETES DO AR (EPCAR)

Sua missão é preparar jovens para ingresso no Curso de Formação de Oficiais Aviadores (CFOAv) da [Academia da Força Aérea \(AFA\)](#) por meio do CPCAR (Curso Preparatório de Cadetes do Ar), e ao mesmo tempo proporcioná-los o Ensino Médio.³⁹

6.6.1 HISTÓRICO⁴⁰

A sua história teve início em 1949, com a criação do Curso Preparatório de Cadetes-do-Ar, a partir do curso prévio da Escola de Aeronáutica, no Campo dos Afonsos no Rio de Janeiro, considerado o Berço da Aviação Militar Brasileira. Foi lá que germinou a idéia de se criar um curso que preparasse convenientemente os futuros cadetes da nova Força Aérea.

O contexto mundial era favorável em virtude do vertiginoso crescimento do poder aéreo, impulsionado pelas Primeira e Segunda Guerras Mundiais. A nova

³⁹ Retirado do texto sobre a História da EPCAR. Disponível em: <<http://www.epcar.aer.mil.br/Institucional.php>>. Acesso em: 07 de set. de 2009, às 23 horas e 12 minutos.

⁴⁰ Idem.

arma militar, o avião, exigia homens bem treinados para manejá-la e exercia verdadeiro fascínio sobre a juventude que era estimulada também, pela participação do 1º Grupo de Aviação de Caça, na campanha da Itália.

Foi assim que, em 28 de março de 1949, o Presidente da República, Eurico Gaspar Dutra, criou, através do Decreto nº 26.514, uma Organização Militar similar a que já existia na Marinha e no Exército, o Curso Preparatório de Cadetes-do-Ar, precursor da atual Escola Preparatória de Cadetes-do-Ar (EPCAR).

Antes de ocupar as instalações de Barbacena, o Curso Preparatório iniciou suas atividades provisoriamente na Escola Técnica de Aviação em São Paulo, em 28 de abril de 1949, para que o velho casarão de quase cem anos, sofresse as adaptações necessárias para receber os alunos.

EPCAR tem não só a nobre missão de preparar os futuros Cadetes-do-Ar e, por extensão, os futuros oficiais da Força Aérea Brasileira, mas também de formar grandes cidadãos para o país. Tal importância logo foi ratificada pelas autoridades do Ministério da Aeronáutica e, em 21 de maio de 1950, pela Lei nº 1.105, o Curso Preparatório de Cadetes-do-Ar foi transformado em Escola. Em 1956, o cargo de seu comandante passou a ser privativo de Brigadeiro do Ar.

Desde seu início, a EPCAR buscou um projeto de ensino voltado para melhor preparação dos alunos visando ao ingresso no primeiro ano do Curso de Formação de Oficiais Aviadores, realizado a princípio na Escola de Aeronáutica, no Campo dos Afonsos, Rio de Janeiro, e depois na Academia da Força Aérea, em Pirassununga, São Paulo, onde segue até os dias atuais.

Essa preparação compreende a formação intelectual, correspondente hoje ao ensino médio, a formação militar que visa a integrar o aluno na profissão de oficial aviador e incentivar os valores e as virtudes militares, além da formação moral e cívica, baseada nos elevados conceitos de honestidade e lealdade, do amor à pátria e na convicção do cumprimento do dever.

A prática desportiva tem-se encarregado de condicioná-los cedo, para o exercício da atividade de piloto de combate, o objetivo da maioria dos alunos. Todas essas exigências fizeram com que a Escola buscasse uma dinâmica pedagógica capaz de preparar não apenas o militar, mas o profissional e o homem integrado à sociedade do seu tempo.

Em 1992, a Escola, seguindo ordens do Departamento de Ensino, suspendeu, temporariamente, a formação em nível do segundo grau, do ensino

médio. De 1993 a 1996, a Escola recebeu a atribuição de planejar e executar cursos e estágios de adaptação ao oficialato, destinado à preparação, em nível militar, de profissionais já formados que integrarão os Quadros de Oficiais Médicos, Dentistas e Farmacêuticos e o Quadro Complementar de Oficiais. Em 1995, foi determinada a reativação a partir de 1996, do terceiro ano do Curso Preparatório de Cadetes-do-Ar e em 1997, a reativação do segundo ano. No ano de 2000, com a reativação do primeiro ano, a EPCAR retornou a sua tradição iniciada em 1949, com a chegada dos primeiros alunos a Barbacena, episódio que marcou expressivamente o primeiro capítulo de sua trajetória.

6.6.2 O ENSINO DE IDIOMAS NA EPCAR

O CPCAR, que é o curso ministrado na EPCAR, compreende 3 (três) anos para os que ingressarem no 1º ano e, no campo geral, é o próprio Ensino Médio do Sistema Nacional de Educação. No âmbito militar, o aluno recebe a instrução militar básica (ordem unida, preparação física, aulas de regulamentos militares, doutrina militar, etc.), a fim de capacitá-lo para o pleno desenvolvimento de suas futuras atividades de Cadete na Academia da Força Aérea.

A instrução ministrada no Campo Militar tem como desígnio levar o discente a valorizar a carreira e os seus ideais, a adotar atitudes militares, ademais de pautar sua conduta de acordo com os regulamentos e diretrizes vigentes.

Dessa forma, o CPCAR, além de prover o Ensino Médio aos alunos, tem como objetivo proporcionar um adequado preparo para a vida militar, procurando despertar-lhe a motivação para a carreira, o entusiasmo pela aviação e, conseqüentemente, pela Força Aérea.

O discente do CPCAR, durante a realização de qualquer dos anos do curso, estará sujeito ao regime escolar da Escola e fará jus a remuneração fixada em lei⁴¹ (tabela de soldos atualizada pela Lei 11.784/2008)⁴², de acordo com a sua graduação, além de alimentação, alojamento, fardamento, assistência médico-hospitalar e dentária.

⁴¹ Disponível em: < <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=233439>>. Acesso em: 07 de ago. de 2009, às 22 horas e 26 minutos.

⁴² Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2007-2010/2008/Lei/anexos/ANL11784>. Acesso em: 07 de ago. de 2009, às 22 horas e 32 minutos.

Os alunos que concluírem, com aproveitamento, o CPCAR terão direito ao Certificado de Conclusão do Ensino Médio e do Curso Preparatório de Cadetes do Ar (CPCAR). Aqueles que desejarem ingressar na AFA, para realizar o Curso de Formação de Oficiais Aviadores (CFOAV), poderão fazê-lo desde que sua classificação esteja dentro do número de vagas destinadas aos alunos concludentes do 3º ano do CPCAR, e as condições de saúde — física e psicológica — atendam aos requisitos exigidos para ingresso no 1º ano do CFOAV. As vagas para o CFOAV destinadas aos alunos egressos do CPCAR serão estabelecidas pela Portaria do Comandante da Aeronáutica, não sendo assegurada a matrícula de todos os concludentes.⁴³

As disciplinas que compõem a instrução ministrada no Campo Geral são as mesmas ministradas nos cursos do Ensino Médio do país, conforme orientações do Ministério da Educação para o referido nível de ensino em sua Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 e documentos legais complementares. De acordo com a concepção estrutural do curso (Anexo S), a instrução ministrada no Campo Militar tem a proposta de fazer com que o aluno valorize a carreira e os seus ideais, adote atitudes militares, bem como, regule sua conduta seguindo os regulamentos e diretrizes vigentes.

Infelizmente, a pesquisadora não obteve muitas informações com relação ao ensino de idiomas na EPCAR, já que os *e-mails* enviados e telefonemas feitos — tanto pela autora destes escritos como pela orientadora — para os docentes daquela Escola não foram respondidos. Mesmo tendo ido à Escola duas vezes, durante a realização da pesquisa, nenhuma entrevista foi concedida, e apenas **dois** questionários, que foram aplicados a todos, na própria OM, pela própria pesquisadora, foram devolvidos em tempo hábil. A devolução do segundo ocorreu após muita insistência. Apenas um tenente não recebeu o instrumento, pois ainda não havia chegado à Escola no momento da última visita da investigadora.

Poucos esclarecimentos foram obtidos sobre o ensino de língua espanhola. Este ocorre desde o início de 2009, a partir da entrada de uma Tenente do Quadro de Oficiais Temporários do Magistério. Desde então, esta docente assumiu as turmas com o ensino desse idioma.

⁴³ Retirado do site da Escola, no texto que se refere ao Ensino na EPCAR. Disponível em: <<http://www.epcar.aer.mil.br/Ensino.php>>. Acesso em: 07 ago. de 2009, às 23 horas e 46 minutos.

Segundo duas informantes — únicas que responderam alguns correios eletrônicos enviados — os discentes só têm espanhol no 3º (terceiro) Esquadrão. São duas aulas por semana, perfazendo uma carga horária total de 80 (oitenta) horas, utiliza-se o livro didático *CLAVE 1a - Español para el mundo*, da Editora Santillana (Moderna). Este material se propõe a dar ênfase à produção significativa dos conteúdos linguísticos (estruturas, funções e vocabulário) nas quatro habilidades. Possui uma mostra diversificada da língua (entrevistas, propagandas, fragmentos de textos literários, formulários, letreiros, notas fiscais, etc), que permite trabalhar integradamente língua, cultura e comunicação, já que foi elaborado segundo as dificuldades de aprendizagem dos estudantes brasileiros.

Os alunos também usam um livro paradidático durante o ano e leem pequenos contos e poesias. A docente prepara atividades complementares. Isso ocorre porque a intenção é que os alunos sigam, na Academia da Força Aérea, com a disciplina, o que efetivamente não é concretizado por ausência de pessoal na AFA e por falta de um melhor contato entre as duas OMs, a fim de que os docentes planejem melhor esse currículo.

No que se refere ao ensino de língua inglesa, são 7 (sete) as professoras civis, e 2 (dois) tenentes do Quadro de Oficiais Temporárias do Magistério, recém-chegados à Escola. Os alunos recebem o ensino de inglês durante todos os anos do CPCAR e têm três aulas semanais (quarenta e cinco minutos cada) desde o 1º ano, perfazendo uma carga horária total de 360 (trezentos e sessenta) horas. O Material atual é o *Framework*, que possui os volumes 1 e 2. O aluno utiliza parte do volume 1 no 1º ano. O restante e parte do volume 2 são utilizados no 2º ano. O restante do volume 2 fica para o 3º ano.

No entanto, no próximo ano, será utilizado o mesmo material da AFA, pois professores e coordenadores de idiomas das OMs entraram em acordo pela continuidade do ensino de LE da EPCAR na Academia.

Segundo uma das docentes da Escola, outra proposta, que possivelmente, será implantada no ano de 2010, é o nivelamento no inglês. Assim, as turmas serão mais uniformes e homogêneas, tornando-se mais fácil desenvolver o trabalho em sala de aula.

Com relação às professoras que participaram da pesquisa, ambas conhecem os PUDs e os CMs dos cursos de inglês, e classificam suas condições de trabalho como muito boas, já que elas possuem excelentes salas de aula, apoio

pedagógico, de informática e de material. Uma tem vinte e cinco anos e cinco anos de experiência no magistério, já a outra tem quarenta anos de idade e vinte de profissão docente.

Quando questionadas sobre sua concepção de ensino-aprendizagem de idiomas, declararam que "é algo que deve trazer prazer e harmonia para o aluno e para o professor" (Informante 1 - EPCAR), e que "é uma troca, entre professores e alunos, de experiências, vivências, conhecimentos a respeito da língua e da cultura estudada" (Informante 2 - EPCAR).

Afirmaram ainda que o objetivo do ensino de idiomas naquela Escola é, de maneira geral, preparar os futuros cadetes aviadores alunos na língua que os permitirá comunicar-se com profissionais de aviação.

Sua função, como professor de idiomas da OM em que leciona, é vista pelos informantes como:

Além de colaborar para a aprendizagem do aluno, minha função é a de instigar neles o interesse pela disciplina, para que busquem fora da sala de aula a consolidação dos conhecimentos. (Informante 2 - EPCAR).
Ensinar aos alunos como uma ou mais línguas estrangeiras serão, futuramente, a garantia do sucesso de cada um. (Informante 1 - EPCAR).

No intuito de ajudar à pesquisadora, passando-lhe dados corretos, uma das informantes, com quem mantinha contato via *e-mail*, pediu-lhe que entrasse em contato com a sala dos professores da EPCAR para tirar todas as dúvidas com a coordenadora. Este procedimento já havia sido seguido antes mesmo da sugestão ter sido dada, mas não se obteve êxito em nenhuma tentativa.

Ressalta-se aqui que, durante as duas estadas da pesquisadora na EPCAR, os professores foram contatados e se dispuseram a ajudá-la, passando-lhe seus *e-mails* particulares para enviar-lhe as informações necessárias.

6.7 O CENTRO DE INSTRUÇÃO E ADAPTAÇÃO DA AERONÁUTICA (CIAAR)

Em 26 de setembro de 1983, **nasceu o Centro de Instrução e Adaptação da Aeronáutica**, tendo como missão o planejamento, a coordenação, o controle e execução dos planos e programas de ensino relativos à adaptação militar de pessoal para a Aeronáutica.⁴⁴

⁴⁴ Retirado do histórico do CIAAR. Disponível em: < <http://www.ciaar.com.br/ciaar.html>>. Acesso em: 01 out. de 2009, às 23 horas.

A história do CIAAR inicia-se em 1933, quando foi sediado, em Belo Horizonte, o 4º Regimento de Aviação do Exército Brasileiro. Nos anos seguintes, a nomenclatura foi alterada diversas vezes, como Destacamento de Base Aérea, Núcleo do Regimento de Aviação, 4º Corpo de Base Aérea e, com a criação do Ministério da Aeronáutica, em 1941, Base Aérea de Belo Horizonte.

Em 1982, foi criado o Centro de Instrução de Graduados da Aeronáutica (CIGAR), com a missão de formar a primeira turma do Quadro Feminino de Graduadas, tornando-se pioneiro na formação da mulher militar para a Aeronáutica. Em 26 de setembro de 1983 nasceu o Centro de Instrução e Adaptação da Aeronáutica.⁴⁵

A cada dia, o CIAAR, assim como outras OMs subordinadas ao Departamento de Ensino, firma-se como referência na área de ensino do Comando da Aeronáutica.

A visão da Administração do CIAAR é a de ser um paradigma de excelência na formação e na adaptação de civis e militares para o oficialato no âmbito das Forças Armadas brasileiras.

O tratado Centro está situado na Pampulha, em Belo Horizonte e é responsável pelos seguintes cursos: CFOE (Curso de Formação do Oficial Especialista), EAOF (Estágio de Adaptação ao Oficialato), EAOT (Estágio de Adaptação de Oficiais Temporários), CAMAR (Curso de Adaptação de Médicos da Aeronáutica), CADAR (Curso de Adaptação de Dentistas da Aeronáutica), CAFAR (Curso de Adaptação de Farmacêuticos da Aeronáutica), EAOEAR (Estágio de Adaptação de Oficiais Engenheiros da Aeronáutica) e EIAC (Estágio de Instrução de Oficiais Capelães).

No CIAAR, o ensino de língua estrangeira é ministrado apenas para o CFOE, e a disciplina é o inglês. Nunca houve o ensino de outro idioma, nem se cogitou em introduzir o ensino deste, mesmo com a ascensão da língua espanhola no Brasil, principalmente pelo Mercosul. Segundo duas oficiais (uma pedagoga e uma psicóloga) entrevistadas, durante a pesquisa, o inglês é a língua estrangeira utilizada na área da aviação. O ensino da mesma no CIAAR é bem geral, com exceção da especialidade CTA (Controle de Tráfego Aéreo), já que estes especialistas precisarão do idioma para suas atividades diárias.

⁴⁵ Idem.

Há, atualmente, uma única professora de língua inglesa na escola, recém-chegada, convocada via concurso público, realizado em abril de 2009. Ela, no entanto, ainda não assumiu nenhuma turma, está apenas assistindo às aulas dos professores que vão do CIEAR para ministrar o inglês básico (geral), com o mesmo material utilizado em sua OM de origem, ou seja, o *American Language Course* (ALC), do livro sete ao onze, no período de oito semanas.

A docente leciona há 15 (quinze) anos e possui uma Especialização no ensino de língua inglesa. Ela afiançou que conhece o PUD e o CM dos cursos, e também está ciente de sua função como professora de LE daquela OM: a de "conscientizar os alunos da real necessidade da aprendizagem da língua inglesa, assim como motivá-los a buscar esse conhecimento por diferentes meios".

Ela concebe o ensino-aprendizagem de idiomas como algo que envolve interação entre aprendiz e professor, devendo também acontecer entre grupos pequenos para que haja interação constante entre o grupo. Afirma ainda que o professor deve funcionar como um facilitador do processo, intervindo o mínimo possível, mas promovendo a participação de todos os aprendizes.

Em sua opinião, o objetivo do ensino de LE no CIAAR é

capacitar o aluno para que ele possa, ao final do curso, ler textos relacionados com sua especialidade, com certo grau de fluência. Já os controladores de tráfego aéreo devem atingir um nível de proficiência que os habilite em suas funções, as quais exigem um domínio maior do idioma inglês.

Para ela, o ensino de LE naquela OM é importante e acrescenta, ainda, que não se deveria priorizar só parte escrita, mas a oralidade e a comunicação, que são de grande valia.

O inglês básico tem uma carga horária total de 155 (cento e cinquenta e cinco) tempos, dos quais 15 (quinze) são para avaliação. Seu objetivo, de acordo com o seu Plano de Unidade Didática (PUD), "é aplicar os aspectos básicos da língua inglesa, vinculados ao vocabulário, gramática, compreensão oral e escrita."⁴⁶

O CFOE passou a ter a duração de dois anos a partir de 2008, pois antes era apenas um ano. O aluno deveria entrar com o Ensino Superior e fazia o curso de adaptação ao oficialato. Hoje, o aluno entra com o Ensino Médio e o curso passa a

⁴⁶ Ver MCA 37-58. Como o documento não foi cedido pela Escola à pesquisadora para fazer uma cópia, não se encontra nos ANEXOS desta pesquisa. Sendo assim, os interessados em conhecê-lo na íntegra, sugere-se consultar a página do Centro de Documentação da Aeronáutica (CENDOC) e procurar pelo PUD do Curso de Inglês Básico, do CFOE. Disponível em: <http://www.cendoc.aer.mil.br/>.

formar tecnólogos. Devido às mudanças ocorridas, o curso está mais longo e uma das modificações foi a inclusão do inglês para todas as sete especialidades (Suprimento Técnico, Armamento, Aviões, Fotografia, Comunicações, Meteorologia e CTA).

Algumas especialidades, além do inglês básico, têm o inglês técnico-especializado, que é dado por militares e civis especializados naquela área. São elas: Armamento⁴⁷, CTA⁴⁸, Suprimento Técnico⁴⁹ e Manutenção em Aeronaves (Aviões)⁵⁰. Segundo registros, este ensino não utiliza um material didático específico e é feito mediante textos sobre determinado tema, atingindo a fraseologia necessária para determinadas especialidades, exceto Aviões que também utiliza um pouco do *American Language Course* (ALC).

Do que eu tenho observado, aqui, o inglês é um inglês que ensina para ler, e não para a comunicação oral. O que poderia ser mudado, do meu ponto de vista. (Informante - CIAAR).

6.8 A ESCOLA DE ESPECIALISTA DA AERONÁUTICA (EEAR)

A Escola de Especialistas de Aeronáutica é a Organização do Comando da Aeronáutica, diretamente subordinada ao Diretor-Geral do Departamento de Ensino da Aeronáutica (DEPENS), que tem por finalidade a formação e o aperfeiçoamento de Graduados da Aeronáutica.⁵¹

A Escola de Especialista da Aeronáutica surge em 25 de março de 1941, após a extinção das Escolas de Aviação Naval e de Aviação Militar do Exército, havendo, assim, a criação da Escola de Especialistas de Aeronáutica, nas instalações da antiga Escola de Aviação Naval, Ilha do Governador, no Rio de Janeiro.

Em abril de 1941 foi realizado o primeiro concurso de admissão à EEAR, com 200 vagas e 34 aprovados. Em 28 de abril de 1942 esta turma se formou.

Em 31 de agosto 1942, o Brasil entra na Segunda Guerra Mundial, e em 2 de novembro de 1943, houve a criação da Escola Técnica de Aviação (ETAv), na cidade de São Paulo.

⁴⁷ Ver ICA 37-314 no site do CENDOC.

⁴⁸ Ver ICA 37-317 no site do CENDOC.

⁴⁹ Ver MCA 37-57 no site do CENDOC.

⁵⁰ Ver MCA 37-52 no site do CENDOC.

⁵¹ Retirado da página da EEAR. Disponível em: < <http://www.eear.aer.mil.br/eear/finalidade.htm>>. Acesso em: 02 de out. de 2009, às 2 horas e 05 minutos.



Ilustração 2: Fachada da ETAv

Fonte: Slides apresentados na EEAR, pela ocasião da Visita dos Membros do Poder Judiciário e das Funções Essenciais à Justiça, em 13 de maio de 2009.

Em 15 de março de 1950, houve a fusão da EEAR com a ETAv e a transferência da EEAR para Guaratinguetá (instalações da Escola Prática de Agricultura e Pecuária), onde se encontra até a presente data.

6.8.1 COMO ESTÁ ORGANIZADA A EEAR?

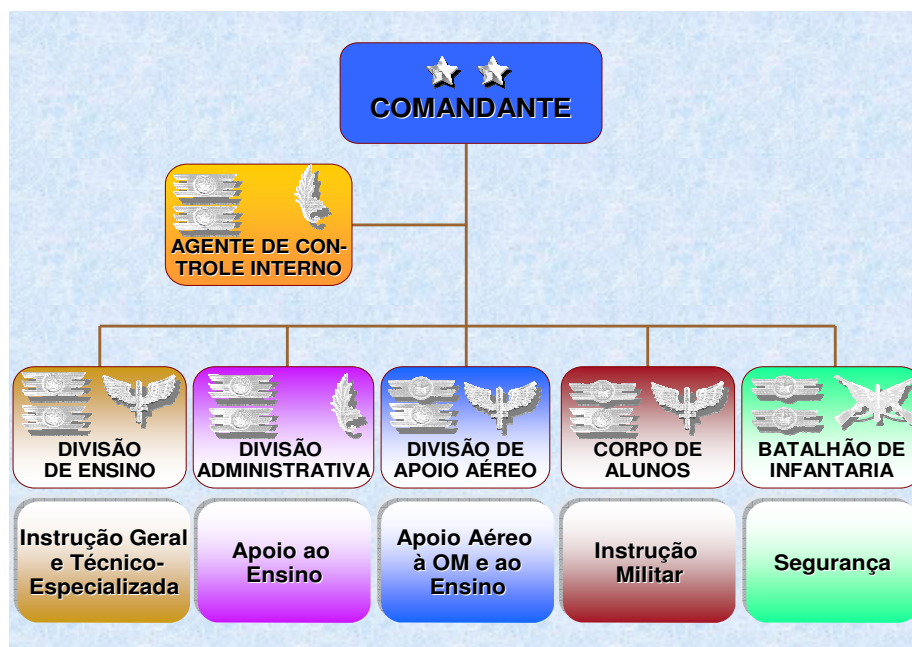
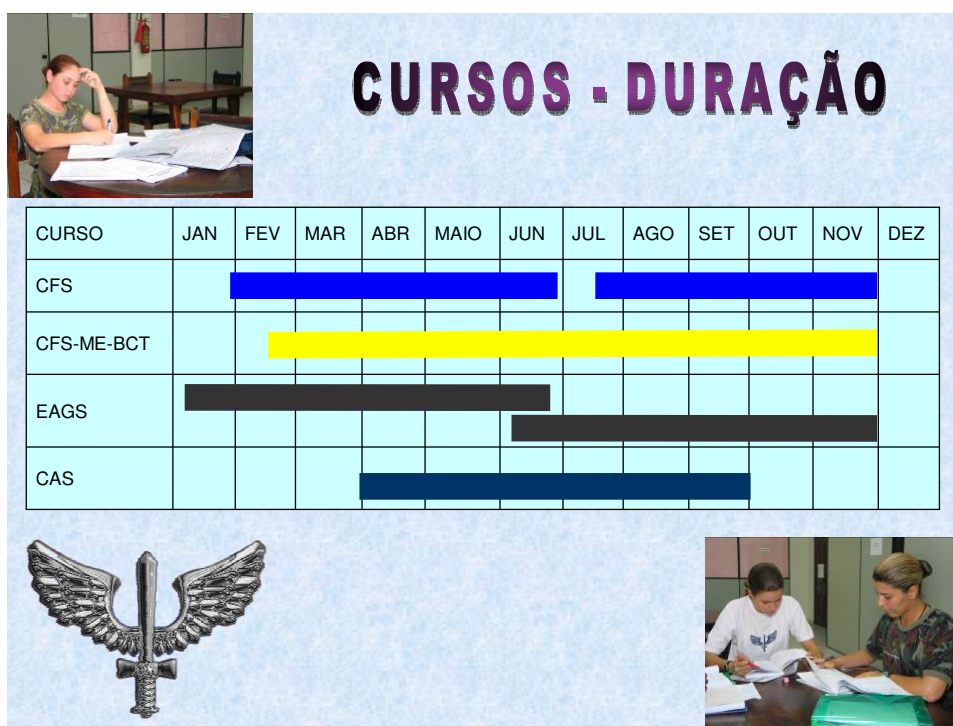


Ilustração 3: Organização Estrutural da EEAR.

Fonte: Slides apresentados na EEAR, pela ocasião da Visita dos Membros do Poder Judiciário e das Funções Essenciais à Justiça, em 13 de maio de 2009.

A Escola dispõe de Pavilhões Especializados, em função da instrução técnica, de laboratórios de eletrônica, informática, idiomas, videocomputação e de uma gráfica que produz todo o material didático que é fornecido aos discentes. Estes estudam em regime de internato, com folga nos fins de semana, exceto no período da "quarentena", em que não podem sair da Escola.

6.8.2 CURSOS E DURAÇÃO:⁵²



Quadro 1: Cursos da EEAR e duração.

Fonte: Slides apresentados na EEAR, pela ocasião da Visita dos Membros do Poder Judiciário e das Funções Essenciais à Justiça, em 13 de maio de 2009.

⁵² Ver CAVALCANTE, s/ ano.

INGRESSO NA EEAR			
CURSO	LIMITES ATÉ A DATA DA MATRÍCULA		EXAMES
	IDADE	ESCOLARIDADE	
Curso de Formação de Sargentos CFS	24	Ter concluído Ensino Médio.	• Português; • Matemática; • Inglês Básico; • Inglês Intermediário (BCT); • Física; • Saúde; • Aptidão Psicológica; • TACF.
Curso de Formação de Sargentos – Modalidade Especial – Controle de Tráfego Aéreo CFS-ME-BCT	24	Ter concluído Ensino Médio.	• Português; • Informática; • Inglês Intermediário; • Física; • Saúde; • Aptidão Psicológica; • TACF.
Estágio de Adaptação à Graduação de Sargento EAGS	24	Ter concluído Curso Técnico em especialidade de interesse da FAB.	• Português; • Conhecimentos especializados; • Saúde; • Aptidão Psicológica; • TACF; • Prática da especialidade.

Quadro 2: Forma de ingresso na EEAR.

Fonte: Slides apresentados na EEAR, pela ocasião da Visita dos Membros do Poder Judiciário e das Funções Essenciais à Justiça, em 13 de maio de 2009.

Na EEAR, há o ensino de língua inglesa, desde os primórdios da Escola. Não há o espanhol por razões desconhecidas e não reveladas. Além disso, o inglês é o idioma universal da aviação. Há algum tempo, todas as especialidades da Escola recebiam o ensino de inglês básico e o material utilizado era o *American Language Course* (ALC). Todos os candidatos ao concurso para o curso de formação de sargentos (CFS) fazem, no exame seletivo, a prova de língua inglesa, e essa é elaborada pelos próprios professores da EEAR.

A fim de esclarecimento, o CFS tem a duração de quatro semestres letivos, tendo como finalidade formar Sargentos Especialistas para o Comando da Aeronáutica, abrangendo instruções nos Campos Geral, Militar e Técnico-Especializado. Escolaridade: Ensino Médio.⁵³

O corpo discente é formado por pessoas de todo o país, de classes sociais distintas e com uma bagagem cultural também muito diversificada. Além dos brasileiros, há os alunos das Nações Amigas, como Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné Bissau, etc por não haver, nessas nações, uma escola de formação de sargentos. Hoje, o público é masculino e feminino. Mas antes, até 1997, era só masculino. Em 1998, começaram a admitir mulheres para o curso EAGS (Estágio de

⁵³ Retirado do site da EEAR. Disponível em <<http://www.eear.aer.mil.br/especialidades/cfs.htm>>. Acesso em: 02 de out. de 2009, às 2 horas e 05 minutos.

Adaptação à Graduação de Sargento), que tem a duração de 24 (vinte e quatro) semanas, é "ministrado em regime de internato, e tem como objetivo proporcionar aos estagiários experiências de aprendizagem que os capacitem ao exercício da profissão militar e ao desempenho das atribuições inerentes à graduação nas especialidades previstas para o seu Quadro"⁵⁴.

Segundo relatos do corpo docente, há uma maior rigorosidade com os alunos brasileiros. Com os estrangeiros, no fim do curso, a EEAR emite um documento dizendo que ele foi aprovado, mas, se o seu rendimento não foi o esperado, escreve-se essa informação, deixando a cargo do seu país decidir se aquele cidadão atuará na área de controle de tráfego aéreo ou não.

Aliás, a partir de 2006, começou-se a exigir o idioma na prova de seleção para ingresso na Escola para todas as especialidades, mas somente as especialidades Básico de Controle de Tráfego (BCT) — e seu módulo especial, que dura dez meses, o BCT-ME — e SAI (Serviço de Informações Aeronáuticas) têm o ensino de língua inglesa desde a primeira até a quarta série. Algumas das outras especialidades têm o chamado inglês técnico, que é ministrado em uma ou duas séries, em seus galpões, por sargentos ou suboficiais da área, e é voltado para os interesses da especialidade. Utilizam-se apostilas, com vocabulário bem técnico.

Com o evento do acidente, tivemos que mudar de material didático de última hora, mas não havia material no mercado.[...] O primeiro passo era mudar aquele material, que estava sendo utilizado e que chamávamos de curso de caserna, que era o ALC. Teríamos que sair do ALC e entrar num material de mercado, que aí teríamos o respaldo da editora. (Informante V - EEAR)
Nós já vínhamos pedindo uma mudança no curso há tempos, mas só houve a mudança por conta do acidente aéreo. [...] Você tem uma falsa autoridade. Eles não te escutam, não te ouvem. (Informante VI - EEAR)

O ensino de Língua Inglesa na EEAR passa por uma transformação desde 2006, ano em que houve o acidente aéreo entre o Legasy americano e uma aeronave brasileira, em território brasileiro. A partir de então, a FAB começou a repensar a formação do seu Controlador de Tráfego Aéreo. A primeira medida a ser tomada foi a alteração do material didático, que deixou de ser o ALC e passou para um material mais específico para aquela especialidade. No presente semestre, o BCT (Anexo T), na primeira série, utiliza o *In Company – Pre-Intermediate*, na

⁵⁴ Retirado do site da EEAR. Disponível em <<http://www.eear.aer.mil.br/especialidades/eags.htm>>. Acesso em: 02 de out. de 2009, às 2 horas e 10 minutos.

segunda série, é o *In Company – Intermediate*. Já na terceira série, utiliza-se o livro *Aviation English*.

A mudança de material só se deu em função do acidente aéreo. A FAB ficou com medo. [...] Sempre há resistência às mudanças e aqui também houve muita resistência. É complicado. (Informante V - EEAR)

Nós já mudamos quatro vezes de material e nunca paramos para fazer uma análise, pois as ordens vêm rapidamente, da noite para o dia. (Informante VI - EEAR)

No próximo ano (2010), o BCT e o BCT-ME (Anexo U) passarão a utilizar o *Listen In 2* e metade do 3, na primeira série e a outra metade do *Listen In 3* e o *English for Aviation* na segunda série. Na terceira série, estudarão com o *Aviation English*, da Oxford, que, segundo os professores da OM, são mais completos.

Nós sempre prezamos pela parte comunicativa, ou seja, a fala e a escuta, para o nosso público alvo, ou seja, os BCTs. (Informante VI - EEAR)

Já o SAI (Anexo V) utilizará o *General English*, já que, segundo os docentes, não terá contato direto e total com a parte comunicativa. Na terceira série, utilizam o inglês técnico.

A chefia decidiu por um material sem que nós o analisássemos. [...] Quando chegou o material, percebemos que era técnico demais, demais. Agora, teremos que mudar, de novo. (Informante VI - EEAR)

Outra questão fundamental para a mudança foi uma necessidade da ICAO (*International Civil Aviation Organization*), que passou a exigir um determinado grau dos controladores de tráfego aéreo, através de algumas normas. Tais exigências surgiram concomitantemente ao período do acidente mencionado, com a finalidade de estabelecer um nível padrão para que todos os controladores do mundo atinjam o mesmo nível. Essas normas e o nível quatro, de inglês geral e técnico, exigido pela ICAO requerem que o Controlador tenha um nível intermediário de comunicação, podendo até cometer erros de estrutura, uma vez que não comprometa a comunicação.

Se eu pudesse mudar algo, começaria mudando pelo concurso. Faria uma triagem diferente dos alunos e aí sim, trabalharia com eles de maneira diferente, de maneira separada. [...] Eu poderia colocá-los separados por turmas, com provas diferentes, materiais diferenciados. Ou então usar um esquema de triagem melhor, já que a média de corte do concurso ainda é um pouco baixa (quatro), e aí, desculpa, qualquer um entra. [...] Vai passar para cinco, mas deveria ser sete e o desempate deveria ser pelo idioma e não pelo português. Também acho que o nível dessa prova deveria ser voltado para dar uma peneirada. (Informante V - EEAR)

O corpo docente, hoje, é formado por oito professoras civis e três tenentes do quadro complementar de oficiais temporários (QCOA), uma recém-chegada à Escola. São oriundos de diversas cidades do país e, conseqüentemente, com formação acadêmica em variadas instituições de ensino.

As idades variam entre trinta e um e cinquenta e seis anos, e o tempo de atuação no magistério, entre nove e trinta e três anos. Estes números poderiam pressupor uma variação muito grande de experiência e competência. No entanto, o período em que a pesquisadora esteve na Escola, realizando a investigação, observou que todo o grupo de docentes daquela OM é bastante responsável, competente e comprometido com sua atividade.

Apenas dois docentes apresentam curso de Pós-graduação *Lato Sensu*, e uma está cursando o Mestrado em Linguística. Outros dois fizeram intercâmbio em países de língua inglesa. A falta de oportunidade e de investimento, por parte da Escola, para que se aperfeiçoem no idioma que lecionam é bastante questionada pelos docentes.

Para melhorar o ensino, o que está faltando muito é a atualização dos professores. Há anos que eu não faço um curso, há anos que a Escola não investe nos professores. [...] Eles não colocam os militares em missão no exterior? Por que não mandar os professores? Nós somos ferramentas, nós precisamos estar bem preparados. Eu acho que, para os professores, de qualquer idioma essa experiência é muito válida. [...] Está faltando pagar cursos para os professores. Os professores estão sendo deixados para escanteio, sob este aspecto. (Informante I - EEAR).

Eu sei que isto aqui é uma casa militar e a gente está aqui de bico, entre aspas. Às vezes, investem em militares temporários e não investem em nós, que nos aposentaremos aqui. (Informante V - EEAR)

No concernente aos seus conhecimentos do objetivo do ensino de LE na EEAR, algumas respostas, bem semelhantes, foram dadas:

Preparar e habilitar seus alunos para que tenham conhecimento e competência auditiva e na forma falada para atuar como controladores de tráfego aéreo em torres de controle. (Informante 1).

O objetivo é que os controladores de tráfego aéreo tenham o domínio do falar e do ouvir em inglês, mas na minha sincera opinião, isto está longe de ser alcançado, pois, na verdade, o objetivo atual é o de formar Sargentos da Aeronáutica, não importando se o conhecimento foi adquirido ou não. (Informante 2).

Capacitar o aluno (BCT) para que ele adquira a proficiência linguística em inglês, exigida pela ICAO. (Informante 3).

Fazer com que o aluno, ao final do curso, tenha condições de iniciar suas funções como controlador. (Informante 5).

Aqui na EEAR o ensino de LE tem passado por muitas mudanças ao longo do tempo; acredito que o objetivo tem sido sempre capacitar, de maneira mais efetiva, e melhorar o domínio do inglês, visto como língua essencial nos contatos feitos nas torres de controle do mundo inteiro. (Informante 7).

Nosso público alvo é BCT, uma responsabilidade enorme; os alunos não entram com boa base, o que dificulta, e o tempo é mínimo para a formação que precisam. (Informante 8).

Todas veem o ensino-aprendizagem de idiomas como algo importante na atual conjuntura, consideram que deve haver uma empatia — por parte do aluno — com a língua. O curso deve ser voltado para as reais necessidades dos discentes, proporcionando-lhes muita troca de informações, gerando, assim, comunicação. Para todas, o mais importante no ensino de LE é que o aluno se comunique sempre.

Com relação ao fato de como descrevem a sua função, como professoras de inglês ou espanhol da EEAR, foram obtidas algumas declarações, entre elas: preparar e capacitar os alunos para se comunicarem em LE; ensinar coisas que o alunos realmente utilizará em sua atividade diária; ser mediadora; não ser o detentor do conhecimento, mas sim, um facilitador, etc.

Após um estudo acerca das Escolas e Centros de formação da FAB que ministram aulas de inglês e espanhol, bem como a esquematização do perfil dos professores e/ou instrutores de cada OM, que é foco da presente pesquisa, iniciará-se a análise das representações sociais do ensino de idiomas para os informantes aqui investigados, buscando-se chegar à influência que essas exercem no processo de ensino-aprendizagem.

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

Todas as artes, todas as indagações do espírito, assim como todos os nossos atos e decisões morais têm em mira algum bem que desejamos atingir. (Aristóteles)

Este capítulo tem como objetivo estabelecer uma discussão dos dados coletados à luz dos estudos abordados nos capítulos de Fundamentação Teórica. Para tanto, tentar-se-á, a partir das falas dos participantes, responder a cada uma das perguntas de pesquisa retomadas a seguir:

- a) Qual a representação do ensinar LE dos professores de idiomas das escolas e centros de formação da FAB?
- b) Qual a representação do aprender LE dos professores de idiomas das escolas e centros de formação da FAB?
- c) Qual a representação do ensinar LE na OM dos professores de inglês e espanhol das escolas e centros de formação da FAB?
- d) Como essas representações dos professores de inglês e espanhol influenciam sua prática docente e o processo ensino-aprendizagem?

Baseado na pesquisa de Nunes e Vargens (2004), cabe destacar que a leitura dos questionários, além de ser um passo metodológico, que faz parte desse tipo de instrumento usado em investigação científica, implica considerações que foram observados não só em informantes, mas também colegas em de trabalho e de profissão e/ou atividade. Consequentemente, conforme mencionado no primeiro capítulo, nessa dupla relação, estão envolvidos valores e crenças, seja por parte da pesquisadora, seja por parte dos companheiros de trabalho. Expectativas e posicionamentos frente às questões propostas podem refletir relações pessoais, o que pode prejudicar as análises, uma vez que “nosso imaginário resulta de interiorização de valores e crenças presentes na sociedade e acompanha nossas ações e pensamentos” (NUNES; VARGENS, 2004, p. 12).

Como descrito no capítulo anterior, os professores e / ou instrutores de idiomas das escolas e centros de formação da FAB estão inseridos em contextos bem distintos, ainda que todos façam parte do mesmo grupo de profissionais, pertencentes ao Magistério da Aeronáutica. No entanto, o professor da AFA, por exemplo, não trabalha com o mesmo material didático, nem tem o mesmo público-alvo que o professor do CIEAR. Por esse motivo, fez-se questão de traçar o perfil

dos docentes, o objetivo e a carga horária dos cursos nos quais ministram aulas, a metodologia adotada por cada escola, bem como, o público de cada OM. Isso foi feito para cada espaço pedagógico analisado.

A coleta dos dados — via questionário — foi dividida em duas partes: a) representações sociais do ensino para os professores e b) identificação pessoal e profissional dos investigados. Seguindo uma das definições de representações sociais de Jodelet (2002, p. 22), de que "são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social", pensou-se ser essencial, em uma pesquisa como esta, traçar o perfil dos pesquisados.

Durante a realização do estudo, foi necessária a mudança na metodologia utilizada para a análise dos dados. Segundo o proposto pela pesquisadora, após ter em mãos os dados de todos os informantes envolvidos na investigação, as respostas seriam submetidas a uma análise com auxílio do programa de computador chamado EVOC 2003 (*Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations*), cuja lógica procura combinar a frequência com que as palavras e expressões são emitidas pelos sujeitos com a ordem em que cada sujeito as evoca, permitindo apreender quais os elementos das representações sociais são presentes de forma mais central na produção discursiva dos sujeitos. No entanto, a UNIFA não possui este software, que está disponível em apenas algumas universidades (principalmente, as públicas) do país. Tentou-se utilizá-lo através da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), pelo setor de Psicologia Social, mas a tentativa foi em vão, já que a pesquisadora precisaria conhecer algum discente do Mestrado ou Doutorado dessa instituição, que já estivesse em fase de aplicação do EVOC à sua pesquisa, a fim de poder usufruir das explicações que lhe seriam passadas.

A pesquisadora, que conhecia uma doutoranda da UERJ, pediu-lhe ajuda, mas ela ainda não estava na fase de análise dos dados. Logo, não poderia levá-la até a pessoa responsável por esta capacitação e treinamento, que é dado aos alunos daquela universidade. Procurou o professor coordenador do setor, mas nada foi conseguido.

Também foram enviados *e-mails* para estabelecer contato com a Universidade Federal Fluminense (UFF), mas não se logrou êxito.

Esta seria mais uma prova da questão da falta de investimento em pesquisa no Brasil. Outro fato que cabe destacar é o de que as universidades

públicas são as deveriam atender, prioritariamente, à população e, assim, ajudar no desenvolvimento da Nação.

Após não conseguir uma instituição para ajudar-lhe com o uso do EVOC, a única alternativa foi fazer um estudo estatístico, com utilização de gráficos para analisar o que está sendo proposto na pesquisa. Em virtude disso, o trabalho foi bem maior.

7.1 IDENTIFICAÇÃO PESSOAL DOS PARTICIPANTES⁵⁵

Iniciar-se-á fazendo uma composição geral do perfil dos vinte e seis professores informantes. Utilizou-se, como forma de identificá-los, um “I” maiúsculo, seguido do número atribuído a cada pesquisado com a finalidade de resguardar suas identidades. Serão expostas as perguntas feitas no questionário aplicado⁵⁶ as quais representam as características mais significantes para a atual investigação, como idade, formação e pós-formação acadêmica, tempo de atuação, detenção dos conhecimentos sobre os cursos e os objetivos dos cursos ministrados e sua opinião sobre sua função como professor da OM em que leciona.

7.1.1 IDADE DOS INFORMANTES:

Média de idade	Quantidade de informantes
20 a 30 anos	02
31 a 40 anos	15
41 a 45 anos	02
46 a 50 anos	04
51 a 55 anos	01
A partir de 56 anos	02

Quadro 3: Idade dos professores e/ou instrutores participantes.

Fonte: Informações recolhidas pela autora, por meio de questionários.

⁵⁵ A descrição dos participantes foi feita com base em questões de levantamento de perfil, coletadas através dos instrumentos de coleta de dados - questionário e entrevistas - aplicadas aos mesmos pela pesquisadora, conforme descrito no capítulo 2.

⁵⁶ VER Anexo A.

7.1.2 FORMAÇÃO ACADÊMICA

Curso Superior	Número de informantes
LETRAS	23
LETRAS (concluindo)	01
OUTRO(S)	02

Quadro 4: Formação Acadêmica.

Fonte: Informações recolhidas pela autora, por meio de questionários.

No que se refere à formação acadêmica dos que exercem a docência, uma informação chamou a atenção: dos vinte e seis informantes, dois não são formados em Letras e estudaram inglês por conta própria. Em decorrência das necessidades de sua OM, foram aproveitados para dar aulas do idioma, o que não é bem visto por teóricos e estudiosos das Áreas da Educação, Letras e Linguística. Este fato recai na questão tratada por CELANI (2001, p. 32-33) ao se perguntar como é possível formar educadores, se o ensino é visto para muitas pessoas que atuam e até coordenam esta atividade como uma “simples ocupação”, um “bico”, em que qualquer pessoa que tenha apenas um pouco de conhecimento específico sobre determinado assunto, possa dar aulas. Ignora-se, assim, a parte metodológica e a didática.

7.1.3 TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

Curso Superior	Número de informantes
Menos de 5 anos	01
Entre 5 e 10 anos	08
Entre 11 e 15 anos	07
Entre 16 e 25 anos	07
Entre 26 e 35 anos	02
Mais de 35 anos	01

Quadro 5: Tempo médio de prática docente.

Fonte: Informações recolhidas pela autora, por meio de questionários.

Como o Magistério na Aeronáutica existe há bastante tempo, quando se reúne, numa pesquisa como a atual, professores de todas as escolas e centros de formação, ainda que todos atuem na área de idiomas, nota-se que há docentes

aprovados em diferentes concursos e, por conseguinte, de diferentes idades. Este fato pode ser comprovado no quadro 3, que retrata a faixa etária dos professores e/ou instrutores.

Dessa forma, o tempo de serviço também se torna bem distinto, o que acaba, por vezes, provocando divergências de pensamentos e de gosto por determinada metodologia, como serão vistas em algumas transcrições de falas dos entrevistados.

7.1.4 FORMAÇÃO ACADÊMICA COMPLEMENTAR EM IDIOMAS:

CURSO	Número de Informantes
Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> no idioma que leciona	09
Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> em outra área	01
Pós-graduação <i>Strictu Sensu</i> (Mestrado)	04
Pós-graduação <i>Strictu Sensu</i> (doutorado)	01
Diplomas internacionais de LE	05

Quadro 6: Formação acadêmica complementar.

Fonte: Informações recolhidas pela autora, por meio de questionários.

Vale ressaltar que dois informantes estão em fase de conclusão do Mestrado em outra área, um está cursando o Mestrado em sua área de atuação e um docente está concluindo o Doutorado em Linguística Aplicada. Por outro lado, sete dos vinte e seis entrevistados, por diversos fatores, só fizeram a Graduação.

7.1.5 ESTÁ SATISFEITO COM A PROFISSÃO DOCENTE?

SATISFAÇÃO	INFORMANTES
SIM	18
EM PARTE	05
NÃO	03

Quadro 7: Satisfação com a profissão docente.

Fonte: Informações recolhidas pela autora, por meio de questionários.

Observou-se neste item que o maior índice de satisfação com a profissão docente — cem por cento — foi atingido na Academia da Força Aérea (AFA). Deve-se considerar que, mesmo com toda a reclamação dos professores dessa OM com

relação à carga horária pesada e à falta de professores, eles trabalham com um material didático em que confiam e que foi selecionado pelo próprio grupo.

O maior grau de insatisfação ou de satisfação, em parte, ocorre em consequência da desvalorização do profissional, do salário que recebem e da maneira como ocorre o ensino na determinada OM, englobando aí o planejamento, o material didático e a metodologia utilizados, além da coordenação.

Muitas vezes, a escolha do coordenador ocorre de maneira que desagrade o corpo docente, como proferido por um professor de uma Escola.

A coordenação aqui na Escola é por antiguidade e não por competência. Ou seja, se chegou a sua vez, você passa a ser coordenadora.[...] Quando chegou a minha vez, eu não queria, pois achava que não cumpria os requisitos, e também porque aqui a gente não tem autonomia para exercer a coordenação. [...] Todos acharam um absurdo, pois isso envolve dinheiro e a chance de se conseguir fazer, mudar alguma coisa, ainda que falte a autonomia. (Informante 9).

Os que responderam estar satisfeitos com a docência deram como justificativa o amor à profissão, o fato de ser uma atividade em que se pode acompanhar o crescimento e amadurecimento do aluno, o bem-estar no ambiente de trabalho e por poderem aprender a cada dia, mesmo que reconheçam o baixo salário recebido.

7.1.6 CONDIÇÕES DE TRABALHO NA OM

CONDIÇÕES DE TRABALHO	NÚMERO DE INFORMANTES
EXCELENTES	01
MUITO BOAS	03
BOAS	09
RAZOÁVEIS	12
RUINS	01

Quadro 8: Visão dos docentes sobre suas condições de trabalho na OM.
Fonte: Informações recolhidas pela autora, por meio de questionários.

A maioria dos investigados, conforme observado no quadro 8, declarou que suas condições de trabalho são **razoáveis** (grifo nosso). Eles deram como principais justificativas para este fato o material didático empregado na OM e a falta de investimentos na compra de materiais para serem utilizados na instrução, como dicionários, gramáticas, livros de verbos, etc, já que todo o acervo pertence aos

professores, segundo os profissionais do CIEAR. Outra explicação foi a carga horária pesada, devido à falta de docentes, mencionada pelos professores das outras Escolas.

As condições são razoáveis pelo fato de ter apenas duas professoras de língua espanhola (uma militar e uma civil) para ministrar aula para os quatro esquadrões. Atualmente, nós duas estamos ministrando aulas para o 3º e o 4º esquadrão, o que gera uma carga horária de 600 horas/aula por ano. A professora militar dedica-se, além disso, às atividades administrativas da OM, como serviço de oficial-de-dia, sindicância, cotejamento, escalas diversas, etc. (Informante 19).

Não existe uma preocupação, por parte da Instituição, com a qualidade de vida do professor, e a programação de aulas é inadequada ao ensino / aprendizagem de LEs, prejudicando-o. (Informante 21).

Acho que temos bastantes coisas que necessitamos, mas ainda faltam algumas para que o trabalho fique melhor, como o aumento do número de professores de idiomas, que ainda é baixo, fazendo com que a nossa missão na OM fique difícil de ser cumprida. (Informante 24).

Como o aluno passa muitas horas em sala de aula — sete horas — tudo deve estar funcionando e deve ser confortável. As cadeiras devem ser macias, ter ar-condicionado, livros, dicionários, material didático disponível. A engrenagem deve funcionar perfeitamente. Cada parte da sala de aula é um meio da engrenagem, se algo não funciona bem, ela não roda cem por cento. Por isso, penso que a nossa Escola deve investir mais na compra de materiais para serem trabalhados em sala de aula. (Informante 15).

Aqui nós não temos uma metodologia adequada, nem tampouco material didático apropriado e ambiente (físico) necessário e satisfatório. (Informante 9).

Uma vez mais, a questão da estruturação do ensino atinge a opinião dos docentes. Desta vez, no que tange à satisfação com suas condições de trabalho. A partir das declarações de alguns sobre o material didático utilizado em sua OM, é, "obsoleto" e "inadequado" para alcançar os objetivos estabelecidos para os cursos. Este fato ocorre, prioritariamente, no Centro de Instrução Especializada da Aeronáutica, lugar em que, como visto no capítulo anterior, faz uso do ALC nos cursos de inglês, material que já foi abolido por quase todas as outras escolas.

Com relação à estrutura física, a quase totalidade dos informantes se colocou satisfeito com sua OM, descrevendo que possuem laboratórios de idiomas modernos, apoio com gráfica, informática, etc.

Temos excelentes salas de aula, apoio de informática, dicionários, e uma biblioteca que em breve ficará pronta. (Informante 2).

Acredito que as condições de trabalho sejam muito boas principalmente em se tratando da estrutura física da OM. (Informante 2).

As condições são boas. Temos um laboratório de línguas, acesso a computadores, vídeos, aparelho de DVD, etc. (Informante 13).

7.1.7 O QUE VOCÊ CONHECE SOBRE OS DOCUMENTOS QUE REGEM O ENSINO DE LE NA SUA OM?

I1- *Algumas leis e para quem se destinam.*

I2- *Sei que existem o PUD e o Currículo Mínimo, mas nada em profundidade.*

I3- *Conheço dois documentos apenas: o CM e o Plano de Unidades Didáticas (PUD). O primeiro é o documento aprovado pelo DEPENS, que autoriza a realização do curso. Já o PUD é um detalhamento do CM, discriminando o objetivo de cada subunidade do material a ser seguido no curso, como a função linguística, o tópico gramatical e o vocabulário trabalhado.*

I4- *Nada.*

I5- *Sinceramente, não conheço.*

I6- *Não há um documento que fale sobre o ensino de LE na OM; conheço o Currículo Mínimo e dos BCT e os PUDs das disciplinas de inglês I, II e III.*

I7- *Conheço um pouco do PUD. Essa função está mais a cargo da coordenação, em virtude de nosso pouco tempo disponível para tal.*

I8- *Sim. PUD, Currículo Mínimo.*

I9- *O suficiente para saber que estamos bem longe do objetivo.*

I10- *Por incrível que pareça eu não conheço muito a respeito desses documentos; sei que existem normas que são oriundas do DEPENS e muitas outras, mas o documento mais próximo ao qual nós temos acesso aqui na Escola é o PUD (Plano de Unidades Didáticas).*

I11- *Nada, nada.*

I12- *PUD's e Currículo Mínimo.*

I13- *Estou aqui há cinco anos, mas não tive a oportunidade de ler todos os documentos.*

I14- *PUD, CM e Plano de Avaliação.*

I15- *Um pouco do PUD e Plano de avaliação.*

I16- *Currículo mínimo; PUD e PTE, que são muito importantes.*

I17- *PUD's e Currículos Mínimos.*

I18- *IMA, de 1992, que trata das competências no ensino de LE.*

I19 – *Os documentos são o Currículo Mínimo e o PUD. O Currículo Mínimo informa os objetivos que devem alcançar os alunos em cada curso e o conteúdo a ser estudado. Já o PUD apresenta os objetivos operacionalizados de cada conteúdo.*

I20 – *Ainda não posso dizer muito a esse respeito.*

I21 – *Existem dois documentos básicos o PUD e o CM. O PUD apresenta os objetivos operacionalizados de cada conteúdo e o CM informa os objetivos a serem atingidos pelos aprendizes em cada curso.*

I22 – *O currículo mínimo teve como modelo o currículo da Escola Naval.*

I23 – *Para ser sincero, quase nada.*

I24 – *Eles dizem que os alunos têm que ser proficientes no idioma para que possam, em suas áreas, desenvolver um bom papel no que envolver o uso da LE.*

I25 - *Conheço o Plano de Trabalho e os PUDs.*

I26 - *São documentos que padronizam as formas de que esse ensino será ministrado, a maneira que ele será cobrado, como elaborar os planos didáticos, como elaborar as avaliações, etc.*

Quadro 9: Conhecimento sobre documentos de ensino da sua OM.

Fonte: Informações recolhidas pela autora, por meio de questionários.

Como relataram os investigadores, o Currículo Mínimo (CM) e o Plano de Unidades Didáticas (PUD) são os documentos mais conhecidos por eles. Nestes dois documentos, estão descritos os objetivos, finalidades, carga horária, material didático utilizados (quando fazem uso de algum), método(s) de avaliação, etc. No entanto, sete informantes não conhecem nada sobre os documentos, o que pode ser arriscado, já que são eles que regem o ensino em sua OM.

7.1.8 QUAL O OBJETIVO DO ENSINO DE LE NA SUA OM?

- I1-** *Preparar nossos alunos para a língua que o permitirá comunicar-se com profissionais de aviação.*
- I2 -** *Preparar futuros cadetes aviadores, e para a carreira deles, sem dúvida, a aprendizagem de LE é fundamental.*
- I3 -** *Acredito que o objetivo principal do ensino de LE nesta unidade é capacitar o aluno para que ele possa, ao final do curso, ler textos relacionados a sua especialidade, com certo grau de fluência. Já outras especialidades, como os controladores de tráfego aéreo, devem atingir um nível de proficiência que os habilite em suas funções, as quais exigem um domínio maior do idioma inglês.*
- I4 -** *Preparar e habilitar seus alunos para que tenham conhecimento e competência auditiva e na forma falada para atuar como controladores de tráfego aéreo em torres de controle.*
- I5 –** *O objetivo é que os controladores de tráfego aéreo tenham o domínio do falar e do ouvir em inglês, mas na minha sincera opinião, isto está longe de ser alcançado, pois, na verdade, o objetivo atual é o de formar Sargentos da Aeronáutica, não importando se o conhecimento foi adquirido ou não.*
- I6 –** *Capacitar o aluno (BCT) para que ele adquira a proficiência linguística em inglês, exigida pela ICAO.*
- I7 –** *Formar, capacitar os alunos na língua inglesa para uma futura utilização na carreira de controlador de tráfego aéreo.*
- I8 –** *Fazer com que o aluno, ao final do curso, tenha condições de iniciar suas funções como controlador.*
- I9 –** *Dar condições para que o aluno se comunique nesse idioma*
- I10-** *Aqui na EEAR o ensino de LE tem passado por muitas mudanças ao longo do tempo; acredito que o objetivo tem sido sempre capacitar, de maneira mais efetiva, e melhorar o domínio do inglês, visto como língua essencial nos contatos feitos nas torres de controle do mundo inteiro.*
- I11 -** *Nosso público alvo é BCT, uma responsabilidade enorme; os alunos não entram com boa base, o que dificulta, e o tempo é mínimo para a formação que precisam.*
- I12 -** *Preparar militares para missões no exterior... tal preparação não prevê o desenvolvimento da habilidade oral, o que, na minha opinião, é um erro.*
- I13 -** *Capacitar o pessoal do COMAER no idioma, a fim de que possam desempenhar com destreza funções e ou missões nos países em que o idioma é falado.*
- I14 -** *Capacitar o efetivo do COMAER para desempenhar atividades e desenvolver habilidades nas quais a língua espanhola seja o veículo básico de comunicação.*

I15- Capacitar militares e civis assemelhados para que desenvolvam suas funções onde o veículo de comunicação seja a língua estrangeira.

I16 - Preparar o militar ou civil assemelhado nos atributos de suas funções ou em funções específicas em que a língua estrangeira seja de fundamental importância para o melhor desenvolvimento de sua função.

I17 - Prepara e capacitar o efetivo do COMAER no idioma para que desenvolvam atividades, nas quais a língua estrangeira seja o veículo de comunicação.

I18 - meramente conceitual. Na prática, o seu objetivo é refletir, através de números, de formandos, estatisticamente o cumprimento de um calendário pré-estabelecido de cursos.

I19 – O DEPENS espera que os cadetes atinjam a proficiência na língua, mas esse objetivo, na atualidade, não pode ser cumprido devido ao fato de existir apenas **duas** professoras para lecionar aulas para os **quatro esquadrões** e, também, pela carga horária não ser suficiente, na minha opinião, para atingir esse nível. Acredito que o conhecimento adquirido pelos cadetes lhes permite alcançar um nível intermediário.

I20 – ... pelo que tenho ouvido, me parece que o grande objeto do ensino de LE na minha OM é fazer com que o cadete seja proficiente. Porém, creio que este seja um grande desafio uma vez que a exposição à LE é muito pequena para que tal objetivo seja alcançado.

I21 – Preparar o aprendiz para ser proficiente na LE .

I22 – Preparar o cadete para conduzir, com o mínimo de desenvoltura, atos de interação interpessoal com outros falantes de espanhol, estrangeiros ou nativos.

I23 – Atualmente, é tornar os alunos proficientes em inglês, apesar de isso ser um objetivo muito difícil para a realidade da FAB.

I24 – É fazer com que os alunos saiam daqui com um nível avançado ou proficiente do idioma. No meu caso Inglês.

I25 - O objetivo é que o aluno saia daqui proficiente em inglês e espanhol.

I26 - Tem como objetivo, capacitar os cadetes a terem proficiência na LE visando ao aprimoramento técnico, pessoal, profissional além de capacitá-lo para uma provável missão no exterior.

Quadro 10: Objetivo do ensino de idiomas na sua OM.

Fonte: Informações recolhidas pela autora, por meio de questionários.

Para complementar e corroborar as informações dadas pelos informantes, às perguntas feitas no questionário, foram transcritas, abaixo, as falas de alguns, durante as entrevistas.

A maior finalidade do inglês na EEAR é diferente dessa. A necessidade básica é a do aluno se comunicar com o piloto, ou numa situação de emergência, ou numa situação comum. (Informante 9).

Eu entro na sala de aula e digo assim: eu vou ensinar o inglês, eu vou fazer o meu aluno se comunicar. Mas eu acho que a escola se preocupa muito em número, quantidade. Eu acho que ela quer somar. Para mim, o objetivo da Escola é somar sempre. [...] A qualidade me preocupa muito. Será que o ensino está, realmente, atingindo os objetivos? Será que o aluno tem aptidão para isso? São essas coisas que eu questiono. [...] Mas a Escola não. Muitas vezes, eu acho que o principal objetivo da Escola é a quantidade e não a qualidade. Isso é uma opinião minha. (Informante 8)

Não sei quem fez o PUD e os objetivos do curso, mas eu ainda não consegui identificar qual o objetivo do inglês para o CFOE. Não digo para o caso do CTA, que é uma coisa muito específica. (Informante 3).

É fazer com que o militar que se envolva com uma missão no exterior ou com o recebimento de autoridades e comitivas, ou que trabalha num setor que tenha acesso à documentação estrangeira, que ele consiga usar a língua de um modo que ele possa atingir o objetivo da missão ao qual ele está engajado. (Informante 15).

O objetivo, escrito em PUD, PTE e tudo mais é dar condições para que o aluno se comunique no idioma inglês. É o que todos colocam nos objetivos de qualquer curso de inglês. Para mim, o objetivo não é só falar. Deve haver uma comunicação escrita, uma comunicação geral. (Informante 9).

A maioria dos pesquisados concebem, como objetivo do ensino de LE, a capacitação e a preparação do efetivo do COMAER para distintas funções. Porém, algumas respostas se destacaram por, implicitamente, fazerem uma crítica ao sistema de ensino da OM, como, por exemplo, "Preparar militares para missões no exterior" (Informante 12), que acrescenta, ainda, que tal preparação não desenvolve a habilidade oral do aluno. Parece deixar uma indagação: como se prepara uma pessoa para ir a um país que fala outro idioma sem trabalhar neste discente a parte oral da aprendizagem?

O informante 18 (dezoito) alega que o objetivo do ensino em sua OM é "meramente conceitual", pois, segundo ele, a Escola está preocupada com números e em cumprir um calendário pré-estabelecido de cursos.

Observa-se que os informantes que declararam não conhecer nada dos documentos (quadro 9), responderam algo sobre os objetivos do ensino de idiomas na sua OM (quadro 10), que estão presentes no CM e PUD dos cursos.

Isto se dá, muitas vezes, porque os docentes não têm tempo ou oportunidade de pegar os documentos para ler, ou, simplesmente, porque não se interessam em tomar conhecimento sobre eles. Esta falta de conhecimento pode gerar alguns problemas, pois, se objetivos foram criados para tentar, entre outras coisas, unificar e homogeneizar o trabalho, devem ser seguidos por todas as pessoas envolvidas com o ensino.

7.1.9 EM SUA OPINIÃO, QUAL É A SUA FUNÇÃO COMO PROFESSOR E/OU INSTRUTOR DE LE NA OM EM QUE LECIONA?

- I1** - Ensinar aos alunos como uma ou mais línguas estrangeiras serão, futuramente, a garantia de sucesso de cada um.
- I2** - Além de colaborar para a aprendizagem do aluno, minha função é a de instigar neles o interesse pela disciplina, para que busquem fora da sala de aula a consolidação dos conhecimentos.
- I3** - Sinto que minha função, devido à curta duração do curso, é a de conscientizar meus alunos da real necessidade da aprendizagem da língua inglesa, assim como motivá-los a buscar esse conhecimento por diferentes meios.
- I4** - Preparar os alunos para o objetivo ao qual são orientados e ajudá-los na formação e educação moral e cívica.
- I5** - Capacitar meus alunos a se comunicarem em inglês.
- I6** - Ensinar algo que o aluno realmente utilizará no desempenho de suas funções como profissional.
- I7** - Não mais a de professor detentor do conhecimento, mas a de professor que troca conhecimento.
- I8** - Ensinar, ser mediadora.
- I9** - Mediadora do ensino-aprendizagem do idioma.
- I10** - Acredito que nossa função como professores em uma OM seja a de auxiliar, aperfeiçoar e complementar o ensino técnico realizado pela instituição, de modo que o aluno militar tenha a melhor formação possível.
- I11** - Ensinar e ver o aluno evoluir gradativamente.
- I12** - "Passar" a maior quantidade de conteúdo, da melhor forma possível.
- I13** - Passar os conhecimentos que adquiri durante anos de magistério, ajudando os alunos a compreenderem e se comunicarem no idioma inglês.
- I14** - Ensinar LE para que o aluno tenha condições de comunicar-se na mesma e conhecimento do universo cultural mínimo que norteia os países que falam estas línguas. Com o MERCOSUL o ensino de espanhol ganhou relevância.
- I15** - ... capacitar meus alunos para que desenvolvam seus trabalhos no idioma aprendido.
- I16** - Trabalhar o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores para objetivar a formação do aluno.
- I17** - Preparar e capacitar os alunos para que sejam capazes de desenvolver as quatro habilidades essenciais na comunicação, isto é, que consigam escrever, ouvir um nativo falar/perguntar algo, processar e responder, já que, tanto em suas atividades diárias quanto em outros países, deverão ter esta capacidade.
- I18** - Ministras aulas usando um material inadequado e cumprir uma carga horária decidida por pessoas sem experiência no ensino de LE.
- I19** - Transmitir conhecimentos da língua e cultura dos países de língua espanhola e estimular os alunos à aprendizagem, de uma maneira geral.

I20 – *Acredito que além de ter o objetivo de trazer o conhecimento de inglês para os alunos, seja também a minha função mostrar a importância do civismo e a responsabilidade dos cadetes para com a sociedade.*

I21 – *Na ótica da instituição o professor é um dador de aulas.*

I22 – *Ministrar aulas de forma a alcançar os objetivos descritos no PUD e auxiliar a instituição no cumprimento de sua missão: “forjar homens e mulheres, desenvolvendo, incentivando e aprimorando, em cada cadete, os atributos intelectuais, morais e físicos, de forma a obter-se, como produto final desse treinamento, oficiais capazes e eficientes, em condições de tornarem-se os verdadeiros líderes de uma moderna força aeroespacial”.*

I23 – *Tornar os alunos o mais proficientes possível.*

I24 – *Não só cumprir a determinação do nosso grande comando, como também fazer com que nossos alunos vejam o idioma como um engrandecimento para a vida.*

I25 - *Minha função aqui é de facilitadora da aprendizagem dos conteúdos. Além disso, por vezes temos que ouvir os alunos e dar atividades que sejam agradáveis a eles (em virtude da grande quantidade de aulas que têm aqui). Nossa “arte” aqui muitas vezes tem a ver com dar atividades que eles gostem e que façam com que eles usem a língua estrangeira de uma maneira mais tranquila.*

I26 - *Ensinar língua estrangeira, além de ser exemplo como militar e transmitir valores cívicos sociais e pessoais, essenciais para a boa formação dos cadetes.*

Quadro 11: Função do professor de LE na OM para o próprio docente.

Fonte: Informações recolhidas pela autora, por meio de questionários.

De acordo com o quadro 11, quase todos os informantes se veem como mediadores no processo de ensinar uma LE, e valorizam a comunicação, ou seja, se empenham ao máximo para que seu aluno seja capaz de se comunicar no idioma estrangeiro, já que essa é uma das propostas dos cursos de inglês e espanhol das escolas e centros de formação da FAB. Fazer com que o aluno alcance a proficiência no idioma é algo que preocupa bastante os informantes, fazendo com que estes se esforcem e se dediquem para lograr êxito.

No entanto, duas respostas chamam bastante a atenção: a do informante doze e a do vinte e um. O primeiro se vê como alguém que deve passar, "da melhor forma possível", o maior número de conteúdo. Percebe-se, nesse contexto, a questão ideológica, pois a língua assume um papel de mercadoria, de negócio lucrativo (RAJAGOLAPAN, 2004) num mundo capitalista, onde parece que falar, não importa o que, para quem e onde, é imprescindível – para ocupar um espaço na vitrine do mercado de trabalho. Já o segundo, concebe que, para a instituição, a sua função é a de um "dador de aulas", fazendo uma crítica à carga horária pesada e à falta de contratação de novos professores para atuarem na OM.

A fim de confrontar e acrescentar ao que foi escrito pelos demais informantes, abaixo seguem algumas de suas falas, durante as entrevistas realizadas:

Para mim, os alunos têm que participar. Eu não estou ali para ficar falando, falando, falando e o aluno ouvindo, ouvindo. Não. Eu coloco muitas discussões, faço muitas atividades, em que o aluno é obrigado a responder, pelo menos, uma coisinha. Deve haver comunicação. (Informante 17)

Minha principal função é ser mediadora. Na verdade, eu não ensino, eu troco experiências. Eu ajudo o aluno a se comunicar. Eu aprendo com o aluno. Eu posso até ensinar alguma coisa, mas o aluno também me ensina todos os dias. (Informante 8)

Eu sei que o aluno está ali para adquirir informação e eu procuro passar para ele o máximo que eu possa, ou melhor, que eu tenha, para que ele possa, no futuro, desenvolver o seu papel. Então, na realidade, o professor é um facilitador da informação e, ao mesmo tempo, eu fico preocupado para saber se o meu aluno conseguiu captar tudo aquilo, ao qual eu estava disposto a passar para ele. (Informante 15)

Ao observar estes professores e/ou instrutores mencionando a questão da importância da comunicação, mais especificamente, da linguagem, pode-se retornar ao estudo feito no capítulo três da presente pesquisa, e aos diversos trabalhos que vêm sendo realizados e publicados no mundo acadêmico, que tratam a linguagem como constitutiva do mundo social.

Cabe ressaltar as respostas dadas quando perguntados sobre a sua concepção de linguagem:

Toda e qualquer forma de comunicação que consiga passar uma mensagem. (Informante 1).

É um conjunto de símbolos que funcionam como códigos transmissores de sentido, que permitem aos seres realizar a comunicação. (Informante 2).

É um conjunto de mecanismos utilizados por um grupo de indivíduos, com o intuito de se comunicarem. Esses mecanismos podem ser verbais ou não verbais. (Informante 3).

A linguagem pra mim é qualquer forma de comunicação. Então, ela pode ser escrita, falada, simbólica, auditiva,... Enfim, há maneiras e maneiras de se utilizar a linguagem. Eu falo assim: numa sala de aula de LE, se o aluno não conseguiu compreender o que você quer explicar, você usa os símbolos, as mímicas e outros recursos para mostrar p o aluno, sem necessariamente traduzir. Então, eu acho q a linguagem hoje é tudo o que possa ter uma representação, um significado. (Informante 4 - EEAR).

Para mim, está associada à comunicação. (Informante 5).

Linguagem é vida, é o canal pelo qual expressamos nossas necessidades e sentimentos. (Informante 6).

São todos os recursos, meios, métodos que utilizamos para uma perfeita comunicação... (Informante 7).

É a capacidade de expressão, especialmente verbal, mas também o sistema de símbolos e sinais ou códigos. (Informante 8).

Sistema de comunicação entre as pessoas. (Informante 9).

É o que nós usamos como meio de comunicação, de ideias ou sentimentos através de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais, etc. (Informante 10).

Forte forma de comunicação. (Informante 11).

A linguagem é um sistema de sinais verbais ou não verbais através do qual o homem se utiliza a fim de expressar os seus pensamentos e ideias, estabelecendo, assim, a comunicação. (Informante 13).

É tudo o que permite a comunicação entre as pessoas. (Informante 14).

Linguagem é o uso que você faz da língua. Hoje em dia tem-se dado mais valor à linguagem devido, entre outras coisas, aos concursos, que cobram noções de linguagem a todo o tempo. (Informante 15).

É toda e qualquer forma de comunicação. Quem detém a linguagem nos dias atuais, tem um trunfo em suas mãos, pois sem ela, não há como haver comunicação e, conseqüentemente, interação, vida em sociedade. (Informante 17).

Um meio de comunicação. (Informante 19).

Sistema compartilhado intersubjetivamente por uma determinada sociedade. (Informante 20).

Conjunto de sinais falados, escritos ou gesticulados que é utilizado pelo ser humano para expressão de suas idéias. (Informante 21).

Um sistema de signos que permite a comunicação de idéias e sentimentos. (Informante 22).

Para mim, linguagem é um instrumento de comunicação e a comunicação por sua vez é uma capacidade inata que garante a sobrevivência dos seres humanos. (Informante 23).

É tudo o que é usado para expressar idéias, comportamento, sentimentos, etc. (Informante 24).

Linguagem é uma forma de comunicação, que permite que as pessoas transmitam idéias, pensamentos, etc. (Informante 25).

É o sistema que serve como meio de comunicação, através de signos convencionados que são os gestos, sinais sonoros, símbolos, palavras que são interpretados pelos interlocutores simultaneamente, tanto enviando como recebendo. Entretanto, a linguagem é inerentemente humana, ou seja, os animais são capazes de se comunicar, mas não com linguagem. Claro que a definição acima não esgota o assunto, pois a linguagem é algo muito complexo. (Informante 26).

Conforme observado, para a maioria dos informantes, a linguagem é uma forma de comunicação, que é usada para expressar ideias, sentimentos, comportamentos, pensamentos.

Quando um professor diz, por exemplo, que sua função (quadro 11) é promover a comunicação, ou dar subsídios para que o aluno se comunique em LE, podendo, assim, conseguir oportunidades que gerarão um engrandecimento para sua vida, cabe, neste momento, uma associação com a relação entre discurso, saber e poder, do Foucault (2000). Nesta relação, o autor evidencia a ideia de que o poder não é possuído, mas sim exercido, o que se dá, também por meio do discurso. Logo, ter o saber pode significar ter o poder.

Essa discussão é comprovada quando um militar deixa escapar a chance de ir a uma missão no exterior por não dominar uma língua estrangeira. E isso ocorre com certa frequência.

Após traçar o possível perfil dos docentes de inglês e espanhol das escolas e centros de formação da Força Aérea, será iniciada a análise das representações sociais do ensino de idiomas para estes profissionais. Considerou-se que, no grupo de professores, pode haver um representante de cada clivagem e, conseqüentemente, com formações — acadêmica e familiar —, processos cognitivos, inserções sociais, fatores afetivos e sistemas de valores bem diferentes.

7.2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Esta seção se subdivide em três subseções, que tratarão as representações sociais elaboradas pelos professores e/ou instrutores de inglês e espanhol das escolas e centros de formação na FAB, a partir dos seguintes termos indutores:

- a) ensinar LE;
- b) aprender LE; e
- c) ensinar LE na OM em que lecionam.

Finalmente, a última seção analisa as influências dessas representações em relação à prática docente e ao processo de ensino-aprendizagem.

A fim de demonstrar, estatisticamente, os resultados obtidos através das respostas dos informantes, por falta de oportunidade de se utilizar o software EVOC — como já mencionado neste capítulo — optou-se pelos gráficos. Será seguida a ordem em que os termos indutores apareceram nos questionários aplicados.

Cabe ressaltar que o questionário foi aplicado a 39 (trinta e nove) professores e/ou instrutores de língua estrangeira das cinco escolas e centros de formação da FAB. Entretanto, somente 26 (vinte e seis) devolveram devidamente preenchido a tempo de ser analisado.

Os gráficos serão expostos da seguinte maneira: primeiro serão apresentadas as palavras mais evocadas para o determinado termo indutor, e depois, num segundo momento, far-se-á uma hierarquização das palavras evocadas para aquele mesmo termo. Nesta segunda parte, serão apresentados quatro gráficos, tendo em vista que foi solicitado aos informantes que escrevessem quatro palavras por ordem de apreciação. Não serão consideradas palavras com evocação igual a um.

7.2.1 ENSINAR LE (Primeiro termo indutor)

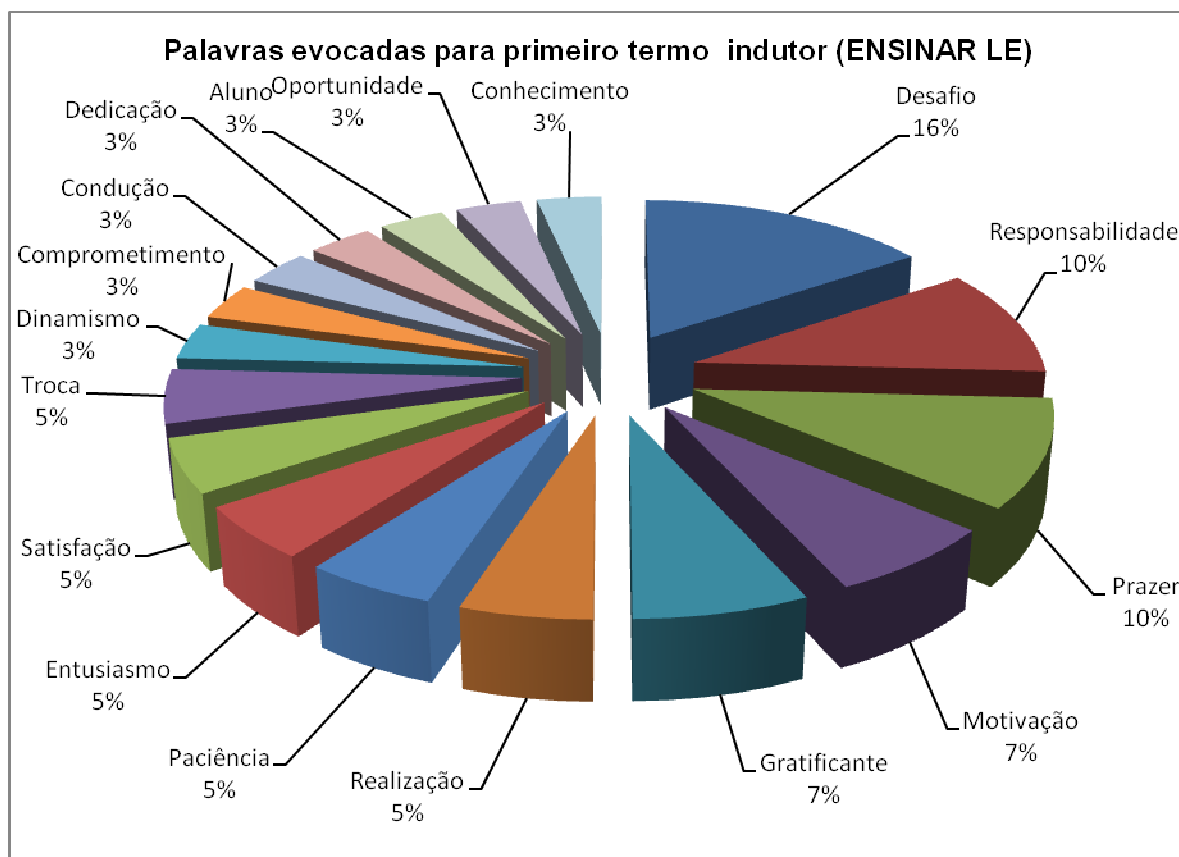


Gráfico 1: Palavras evocadas para primeiro termo indutor (ENSINAR LE)

Fonte: Informações recolhidas pela autora, por meio de questionários.

A palavra mais evocada para este primeiro termo indutor foi **desafio** (nove vezes), tendo os informantes destacado que ensinar uma língua estrangeira é sempre um desafio, pois não sabem como o aluno receberá aquela instrução, além de ter que considerar questões culturais do idioma que se ensina. A palavra mais evocada pode ter uma concepção positiva ou negativa. Seguiram-se a ela: **responsabilidade** e **prazer** (seis vezes cada), e **motivação** e **gratificante** (quatro vezes cada).

Após ter traçado o perfil dos participantes, pode-se notar que, em alguns momentos, deixaram claro que o ensino de LE é algo bem complexo e importante nos dias atuais, como a fala da Informante 8: "Num mundo globalizado, sem inglês não tem para ninguém. Temos que ter o domínio de, pelo menos, um idioma. Nós somos vistos como o bicho-papão. Mas as pessoas sabem da necessidade de se dominar o inglês. Eu preciso do inglês para tudo hoje em dia."

O fato de a atividade de ensinar um idioma estrangeiro ser vista como algo desafiador, já que, a cada dia, pode-se encontrar um público que questione coisas que não fazem parte da rotina diária, da cultura do professor, acaba gerando um nível de responsabilidade maior. Nas palavras de Almeida Filho (2007), p. 66), “uma língua estrangeira equivale à outra língua em outra cultura de um outro país pela qual se desenvolve um interesse institucionalizado em conhecê-la”. Para ensiná-la, deve-se mergulhar na cultura do outro.

O docente tem que se preparar bastante e muito bem porque tem a responsabilidade de formar cidadão, de desenvolver nos alunos as habilidades linguísticas de uma LE, deve estar atento a questões que transcendem a sala de aula e os materiais didáticos.

Ao mesmo tempo em que declaram ser um desafio e uma responsabilidade trabalhar com o ensino de LE, afirmam — através das palavras evocadas — que sentem **prazer** ao exercer dita atividade e que devem estar **motivados**, porque, no final do processo, é **gratificante**.

Motivação, responsabilidade e desafio são palavras que devem andar juntas, pois, a cada situação desafiadora deve-se estar motivado para encará-la com menos sofrimento. Tudo o que é desafiador envolve um grau de responsabilidade muito grande. E ao final, ao ver o sucesso do trabalho e do esforço, torna-se muito gratificante.

O professor tem que encarar o ensino de LE como um desafio, a fim de que possa se empenhar ao máximo, todos os dias. No entanto, deve ter motivação e prazer em sua atividade. Esta fórmula leva ao sucesso do docente e do discente. (Informante 17).

A seguir, serão analisadas as palavras que foram evocadas de acordo com uma hierarquia de pronúnciação, ou seja, a ordem de aparição delas nos questionários.

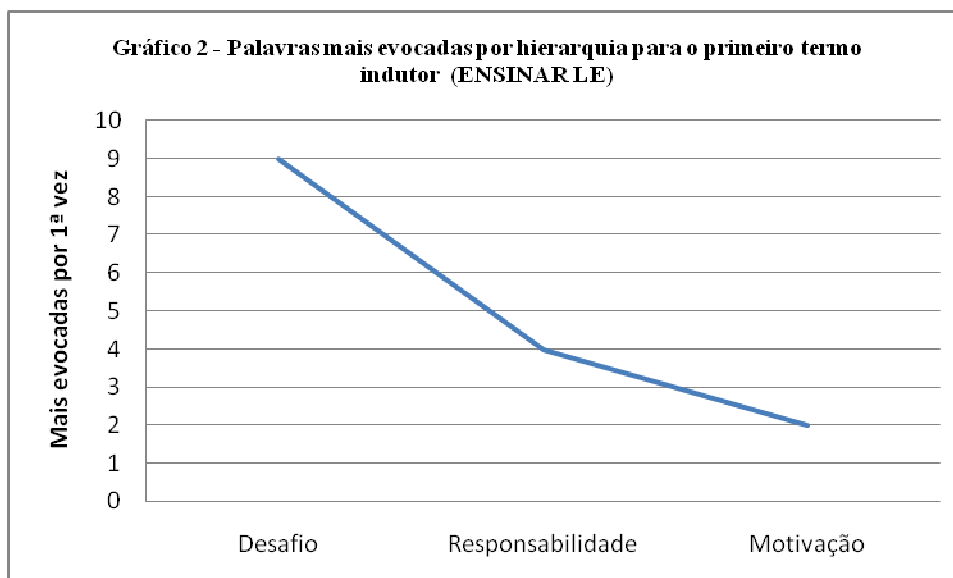


Gráfico 2: Palavras mais evocadas por 1ª vez para o primeiro termo indutor (ENSINAR LE).
Fonte: Informações recolhidas pela autora, por meio de questionários.

Ainda de acordo com o termo indutor ensinar LE, conforme solicitado aos informantes, a palavra **desafio**, mais uma vez, foi a mais evocada, seguida de **responsabilidade** e **motivação**.

Ao recordar que algumas escolas e centros aqui tratados trabalham com material didático, considerado por alguns docentes como ultrapassado e que os recursos disponíveis em algumas OMs não suprem as necessidades do ensino de idiomas pode-se compreender o porquê desta atividade ser vista como um desafio.

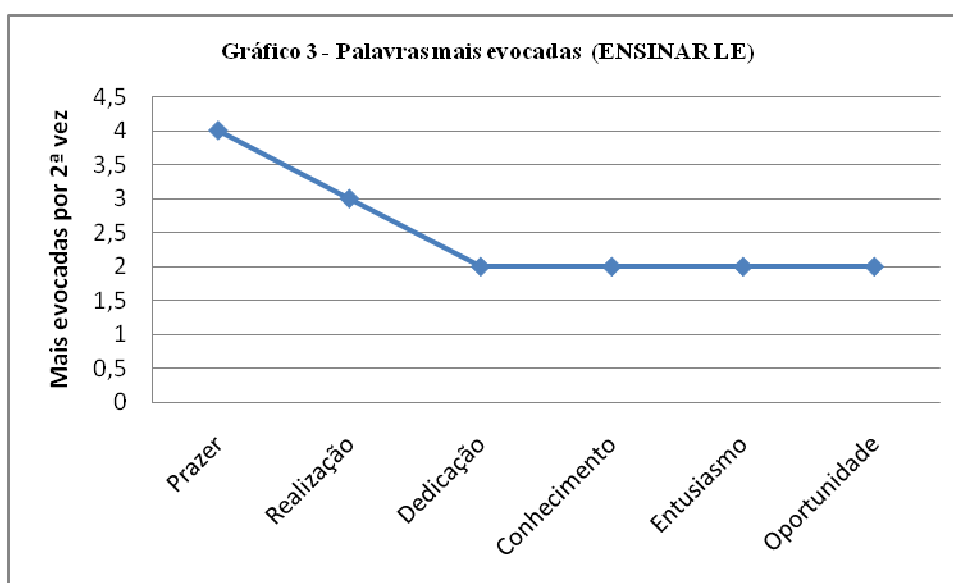


Gráfico 3: Palavras mais evocadas por 2ª vez para o primeiro termo indutor (ENSINAR LE).
Fonte: Informações recolhidas pela autora, por meio de questionários.

As palavras mais evocadas por segunda vez para o termo indutor ensinar LE foram **prazer** (quatro vezes), **realização** (três vezes), **dedicação**, **conhecimento**, **entusiasmo** e **oportunidade** (duas vezes cada).

De acordo com os respondentes, para se envolver na atividade de ensino deve-se ter prazer, deve-se amar o que faz, pois ensinar implica lidar com seres humanos, que são seres complexos. Retoma-se aqui Paulo Freire (1983, p. 28-29), ao afirmar que

Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. Não há educação do medo. Nada se pode temer na educação quando se ama.

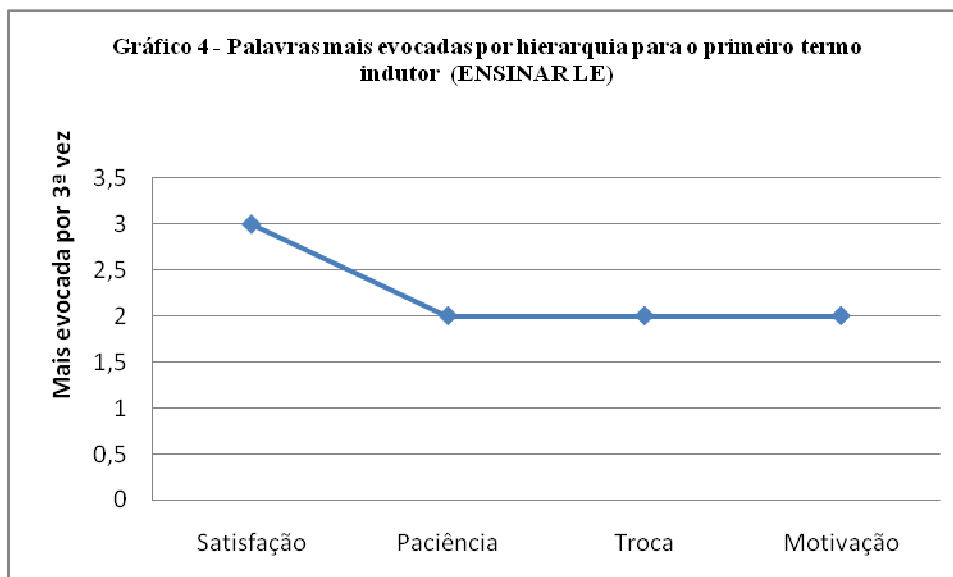


Gráfico 4: Palavras mais evocadas por 3ª vez para o primeiro termo indutor (ENSINAR LE).
Fonte: Informações recolhidas pela autora, por meio de questionários.

Tratando-se ainda do primeiro termo indutor, as palavras mais evocadas por terceira vez foram **satisfação** (três vezes), **paciência**, **troca** e **motivação** (duas vezes cada). Uma vez mais a palavra motivação está entre as mais pronunciadas. Cabe considerar aqui que a pesquisa foi realizada em escolas e centros de formação da FAB, lugares em que o ritmo do estudo é muito acelerado, devendo o discente receber, a todo instante, motivação por parte dos docentes.

A paciência é uma característica que deve estar presente no processo de ensinar e de aprender, principalmente, uma língua estrangeira. A fim de ilustrar esta afirmativa, expõe-se a fala de uma informante:

O professor deve ser paciente, deve saber respeitar o tempo do aluno, o momento dele, suas dificuldades e limitações. Respeitar até o nível cultural desse aluno. (Informante 4).

Para muitos docentes, o processo ensino-aprendizagem é uma troca, já que não só se ensina, mas também se aprende muito, a cada dia com os alunos. Como diz uma professora: "Eu aprendo muito com o meu aluno. Eu posso até ensinar alguma coisa, mas o aluno também me ensina todos os dias". (Informante 9).

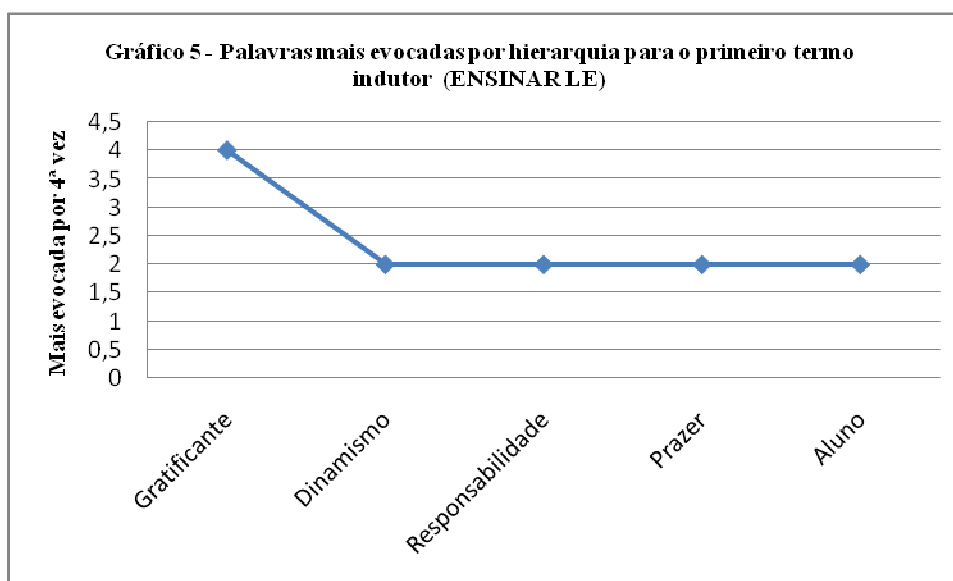


Gráfico 5: Palavras mais evocadas por 4ª vez para primeiro termo indutor (ENSINAR LE).
Fonte: Informações recolhidas pela autora, por meio de questionários.

Finalmente, as palavras mais evocadas por quarta vez e última vez para o termo ensinar LE foram: **gratificante** (quatro vezes), **dinamismo**, **responsabilidade**, **prazer** e **aluno** (duas vezes cada). Com exceção de **dinamismo**, as demais foram evocadas em todos os outros gráficos (13, 14 e 15), o que significa que, considerando o grau de importância e / ou a hierarquização, este vocábulo não é tão valorizado pelos informantes.

7.2.2 APRENDER LE (Segundo termo indutor)

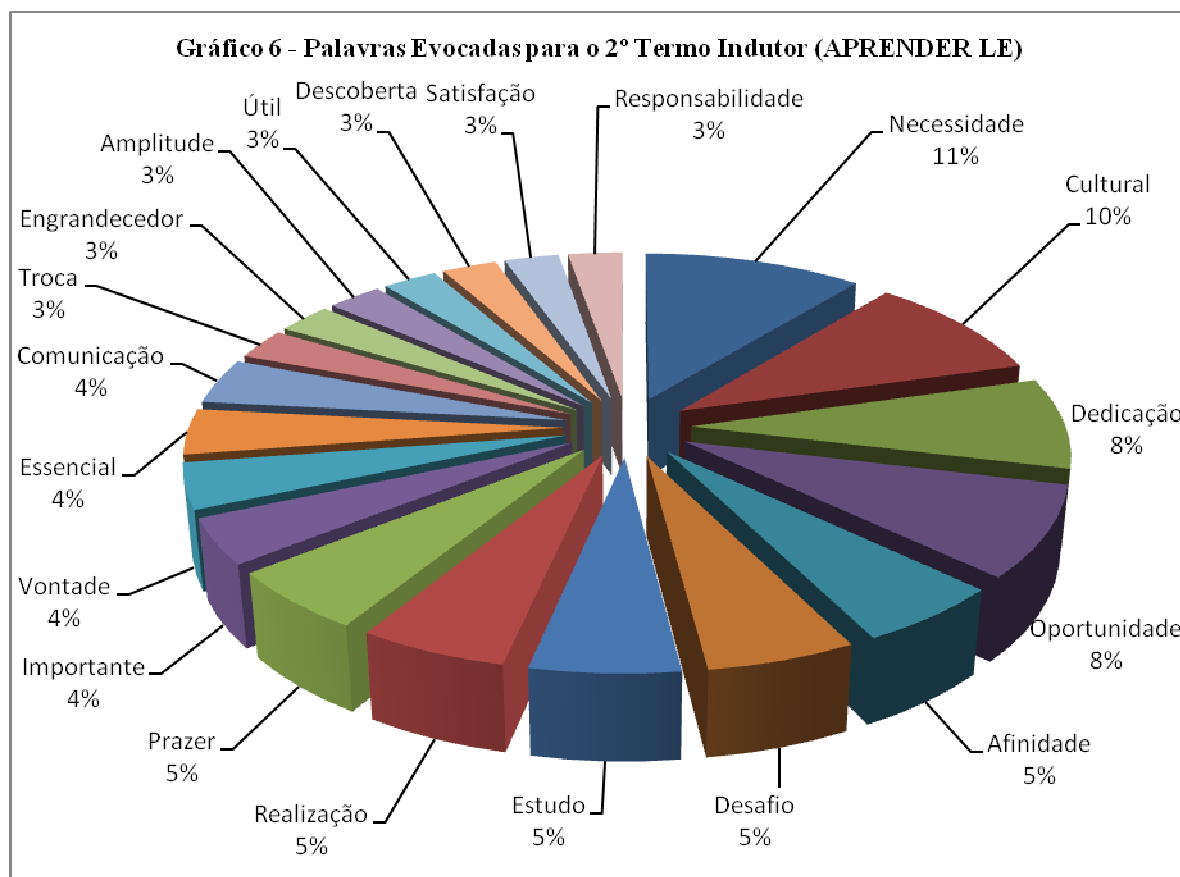


Gráfico 6: Palavras evocadas para o 2º termo indutor (APRENDER LE).
Fonte: Informações recolhidas pela autora, por meio de questionários.

Lembrando Revuz (1998, p. 227), ao afirmar que “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro”, já que se mergulha na estrangeiridade da outra língua, da língua do outro, na cultura do outro, que não é a nossa, e observando a atual conjuntura do mundo globalizado, é bastante plausível ter a palavra **necessidade** como a mais evocada para o termo indutor aprender LE.

Para os informantes, aprender uma LE é algo necessário, é um diferencial na busca por um emprego ou por uma ascensão profissional e pessoal, ao mesmo tempo em que é cultural. No entanto, precisa-se de dedicação a fim de lograr oportunidades no futuro. Por outro lado, poder aprender um idioma é uma oportunidade que nem todos têm nos dias atuais, já que é dispendioso, custa caro. Por isso, é visto como uma oportunidade pelos docentes. E aprender LE como ocorre nas escolas e centros da FAB, ainda que não se esteja tratando estas OMs

neste momento, é considerado por alguns professores como uma oportunidade única.

O vocábulo **desafio** continua a aparecer nesse segundo termo indutor. Agora como o quarto mais evocado. Esta escolha lexical destacada acima faz com que se perceba um acentuado sentimento negativo, pois, na visão do professor, o aluno, além de ter que aprender a língua em si deve estudar os costumes, a cultura dos povos que a falam. Para isso, seu comprometimento e sua dedicação são de suma importância no processo ensino-aprendizagem. Tal dedicação só é possível se houver uma afinidade, prazer, vontade e muito estudo.

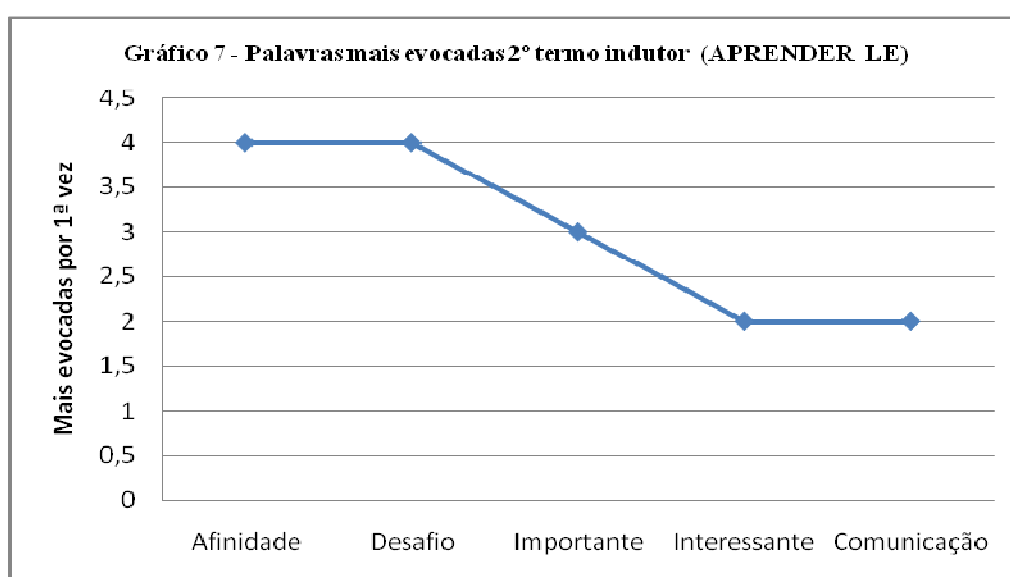


Gráfico 7: Palavras mais evocadas por 1ª vez para o segundo termo indutor (APRENDER LE).
Fonte: Informações recolhidas pela autora, por meio de questionários.

Como palavras mais mencionadas por primeira vez para o termo Aprender LE, apareceram **afinidade** e **desafio** (quatro vezes cada), **importante** (três vezes) e **interessante** e **comunicação** (duas vezes cada). Segundo declaração dos informantes, para ingressar no estudo de um outro idioma é necessário que se tenha afinidade com ele, isto é, que goste dele, que o aprecie, ou, ao menos, ache-o interessante. Acrescenta-se, ainda, que não apenas com o estudo deve-se pensar desta forma, mas com tudo o que se faça na vida.

No entanto, nem sempre, os discentes gostam daquele determinado idioma que consta na grade curricular do seu curso, seja nas escolas militares, seja nas escolas civis. De acordo com as palavras de uma professora da EEAR e outro do CIEAR.

É um desafio, muitas vezes, pois temos alunos que detestam o inglês ou que têm muitas dificuldades com o idioma e, quando chegam aqui e descobrem que o ensino de idiomas é o do idioma inglês, se desesperam. Dizem que já fizeram curso de espanhol, que adoram o espanhol e que têm muita dificuldade com o inglês. Temos que conversar com eles e trazer para sala de aula questões que o atraiam, que o façam ter um pouco de interesse. É desafiador não só para eles, mas para nós também, enquanto professores. (Informante 5)

Aprender LE é um desafio muito grande, pois, além de ter que adquirir conhecimentos gramaticais, de vocabulário e estruturais de um novo idioma, tem que aprender uma nova cultura, muitas vezes, bem diferente da nossa. (Informante 18)

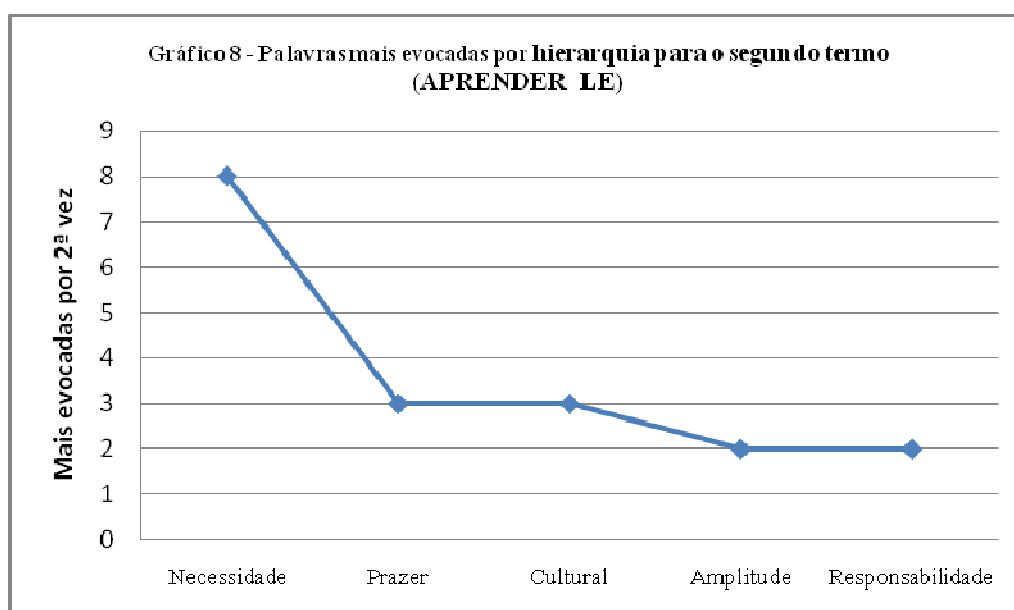


Gráfico 8: Palavras mais evocadas por 2ª vez para o segundo termo indutor (APRENDER LE).
Fonte: Informações recolhidas pela autora, por meio de questionários.

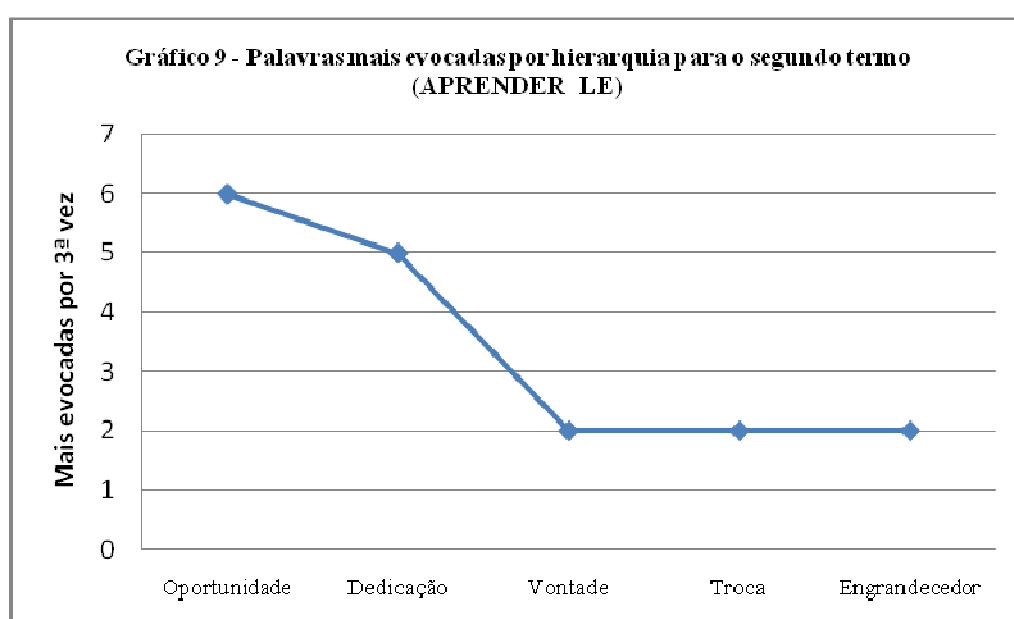


Gráfico 9: Palavras mais evocadas por 3ª vez para o segundo termo indutor (APRENDER LE).
Fonte: Informações recolhidas pela autora, por meio de questionários.

Necessidade foi o vocábulo mais evocado por segunda vez, e oportunidade foi o mais evocado por terceira vez para o termo Aprender LE na visão dos docentes inquiridos. Uma vez mais, **prazer**, **cultural** e **responsabilidade** aparecem como destaques, indicando, assim, a preocupação desses profissionais com tudo o que envolve o ato de aprender um outro idioma.

Um termo novo, que surge como um dos mais evocados por terceira vez é **troca**, tendo em vista que, conforme visto nas respostas aos instrumentos de investigação, para alguns participantes da pesquisa, ensinar LE deve ser concebido, nos dias atuais, como um momento de troca de experiências e de conhecimentos. Para ele, ao mesmo tempo em que o professor ensina também aprende com os alunos. Não deve ser mais visto como o transmissor de conteúdo, num processo em que só ele sabe e passa informações, e o aluno recebe tudo sem expor sua opinião.

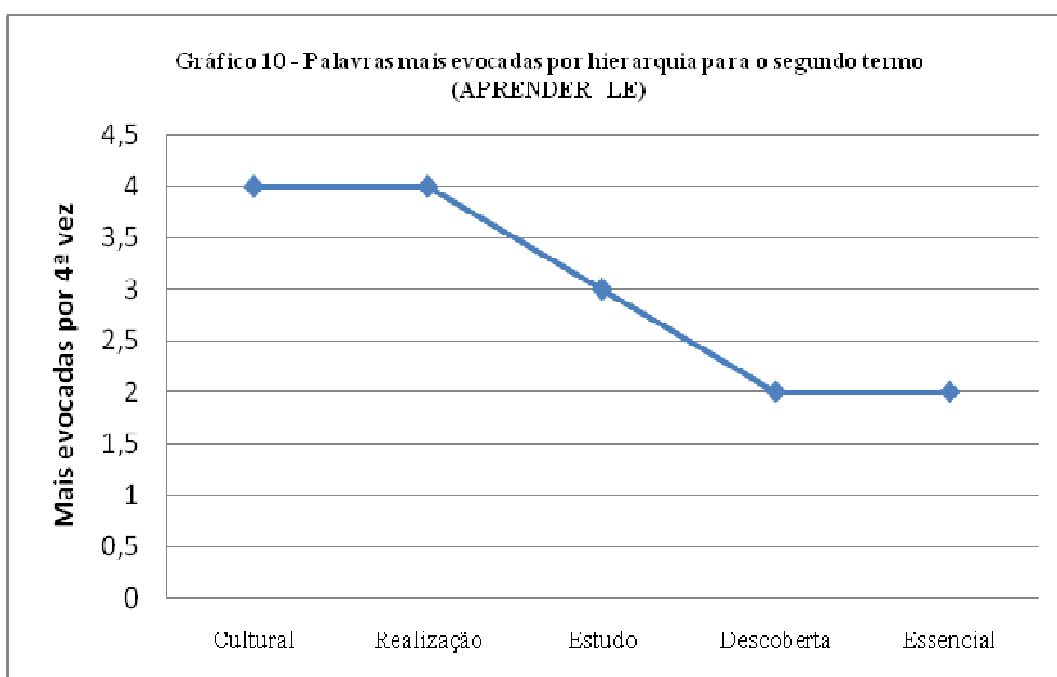


Gráfico 10: Palavras mais evocadas por 4ª vez para o segundo termo indutor (APRENDER LE).
Fonte: Informações recolhidas pela autora, por meio de questionários.

7.2.3 ENSINAR LE NA OM (Terceiro termo indutor)

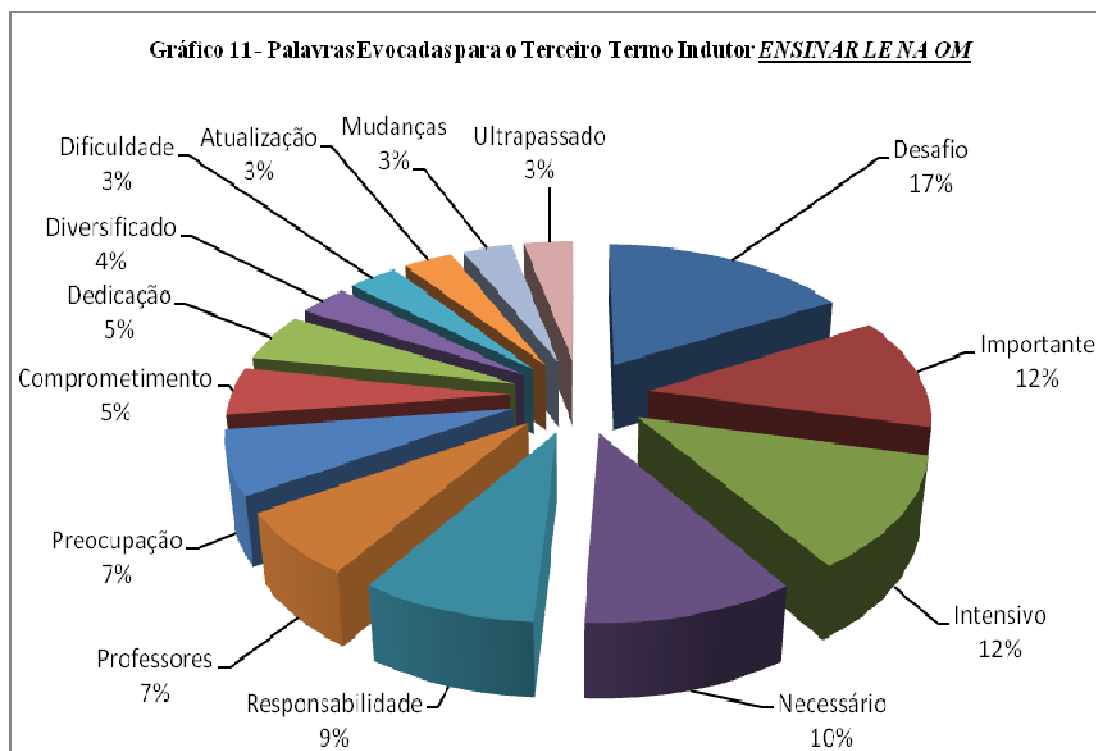


Gráfico 11: Palavras evocadas para o terceiro termo indutor (ENSINAR LE NA OM).
Fonte: Informações recolhidas pela autora, por meio de questionários.

Ao tratar das representações dos informantes da presente pesquisa sobre o termo Ensinar LE (gráfico 1), notou-se que as palavras mais evocadas por eles foram: **desafio** (nove vezes), **responsabilidade** e **prazer** (seis vezes cada), e **motivação** e **gratificante** (quatro vezes cada). No entanto, sabe-se que alguns informantes trabalham em outras instituições além da FAB e, que, algumas vezes, possuem uma estrutura física e organizacional bem distinta das OM. Consequentemente, a sua visão de Ensino de LE pode ser distinta de sua visão de Ensino de LE na OM.

Observando o gráfico acima (Ensino de LE na OM), nota-se que o termo **desafio** continuou como o mais evocado pelos informantes. Agora, ele foi pronunciado dez vezes. No entanto, as palavras que o seguem, pelo número de evocações foram: **importante** e **intensivo** (sete vezes cada), seguidos de **necessário** (seis vezes) e **responsabilidade** (cinco vezes). Ressalta-se que para este termo foram mencionadas cinquenta palavras distintas.

Após ler as respostas dos pesquisados ao questionário e a fala deles nas transcrições das entrevistas, apreende-se que, mais uma vez, a estrutura física e os

investimentos das OMs no ensino de LE fazem com que esta atividade seja um desafio para os envolvidos em tal processo. Trabalhar com um público que vem de todas as partes do país, com os mais variados costumes, ou com um material didático que é considerado ultrapassado pelos professores, ou ainda lecionar numa Escola que não se disponibiliza a comprar material extra para ser aplicado na instrução, ou em lugares em que há um laboratório de idiomas, mas que não possui um ar-condicionado, nem cadeiras para todos os alunos de uma turma são explicações para que o vocábulo **desafio** seja o que melhor expresse a representação do ensinar LE nas OMs aqui tratadas para os professores e/ou instrutores de idiomas da FAB.

Por outro lado, os informantes também veem esta tarefa como algo importante, principalmente os que lecionam na EEAR e na AFA, pois lidam diretamente com os futuros controladores de tráfego aéreo e pilotos, respectivamente. Por conseguinte, sua formação na área de idiomas, assim com em qualquer outra, é de fundamental importância, já que, estarão, em suas atividades diárias, utilizando a língua estrangeira, principalmente o inglês, que a língua do mundo da aviação.

Nosso público alvo é BCT, uma responsabilidade enorme; os alunos não entram com boa base, o que dificulta, e o tempo é mínimo para a formação que precisam. (Informante 11).

Preparar e habilitar seus alunos para que tenham conhecimento e competência auditiva e na forma falada para atuar como controladores de tráfego aéreo em torres de controle. (Informante 4).

Preparar nossos alunos para a língua que o permitirá comunicar-se com profissionais de aviação. (Informante 1).

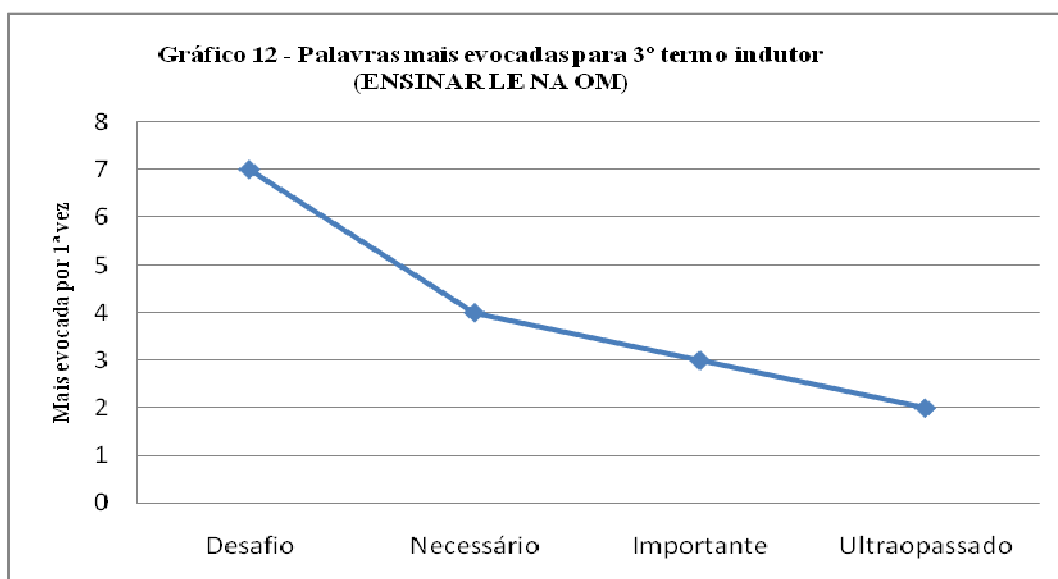


Gráfico 12: Palavras mais evocadas por 1ª vez para o 3º termo indutor (ENSINAR LE NA OM).
Fonte: Informações recolhidas pela autora, por meio de questionários.

Para o primeiro termo indutor (Ensinar LE), a palavra mais evocada por primeira vez foi **desafio** (nove vezes), seguida de **responsabilidade** (quatro vezes) e **motivação** (duas vezes). Já com relação a Ensinar LE na OM, os informantes elegeram, novamente, **desafio** (sete vezes); **necessário** (quatro vezes); **importante** (três vezes) e **ultrapassado** (duas vezes), exatamente nesta ordem.

A escolha pela palavra desafio, já foi explicada anteriormente. No entanto, o vocábulo **ultrapassado** chama a atenção no gráfico 12. A justificativa para tal escolha recai na análise sobre os quadros sete e oito, que tratam da satisfação com a profissão docente e das condições de trabalho nas OMs pesquisadas. Complementa-se, aqui, que tal vocábulo foi evocado por informantes de uma Escola que utiliza um material didático classificado por alguns docentes como desatualizado, ultrapassado, tendo em vista que seus textos são da década de oitenta e usa fita cassete, o que não condiz com a evolução tecnológica.

Os respondentes alegaram que, num mundo globalizado, em que as pessoas mantêm contatos, de variadas ordens, principalmente, por meio da linguagem, saber um outro idioma é necessário e extremamente importante. Consequentemente, ensinar uma LE na FAB é de grande valia, tendo em vista que, conforme citado neste trabalho, o inglês é a língua da aviação, e o espanhol — segundo a fala de alguns pesquisados —, vem atingindo um nível bem alto de aceitação e necessidade de domínio, desde a década de noventa, devido à criação do Mercosul, além da questão da globalização.

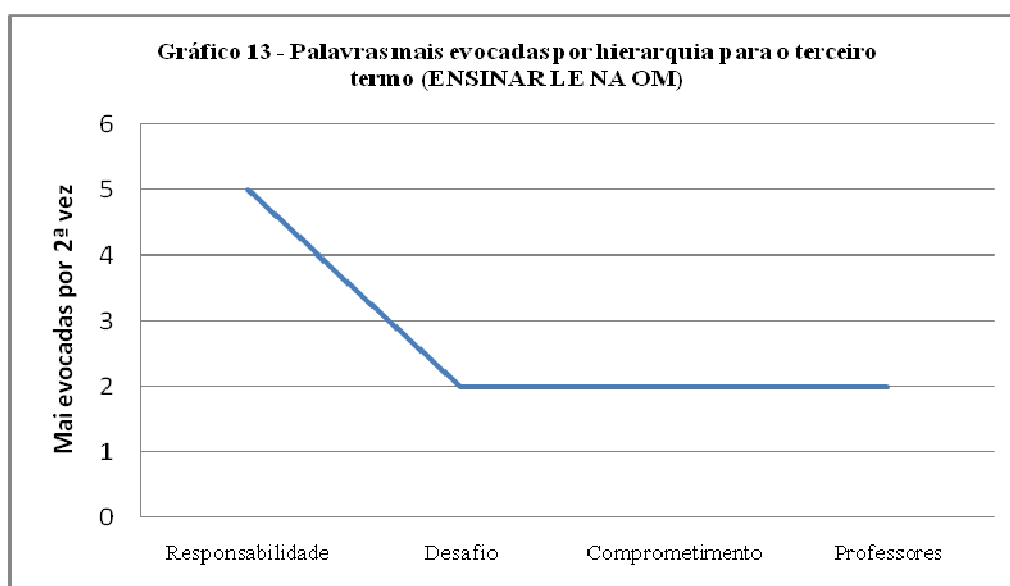


Gráfico 13: Palavras mais evocadas por 2ª vez para o 3º termo indutor (ENSINAR LE NA OM).
Fonte: Informações recolhidas pela autora, por meio de questionários.

O termo que mais se destaca no quadro 13 é **professores**. Ao retornar à crítica de alguns professores sobre a falta de docentes em algumas escolas e centros, pode-se entender o porquê desta palavra ter sido uma das mais evocadas por segunda vez para Ensinar LE na OM. No entanto, **responsabilidade**, **desafio** e **comprometimento** continuaram sendo pronunciados, o que comprova que são representações do Ensinar LE na OM para os informantes da investigação.

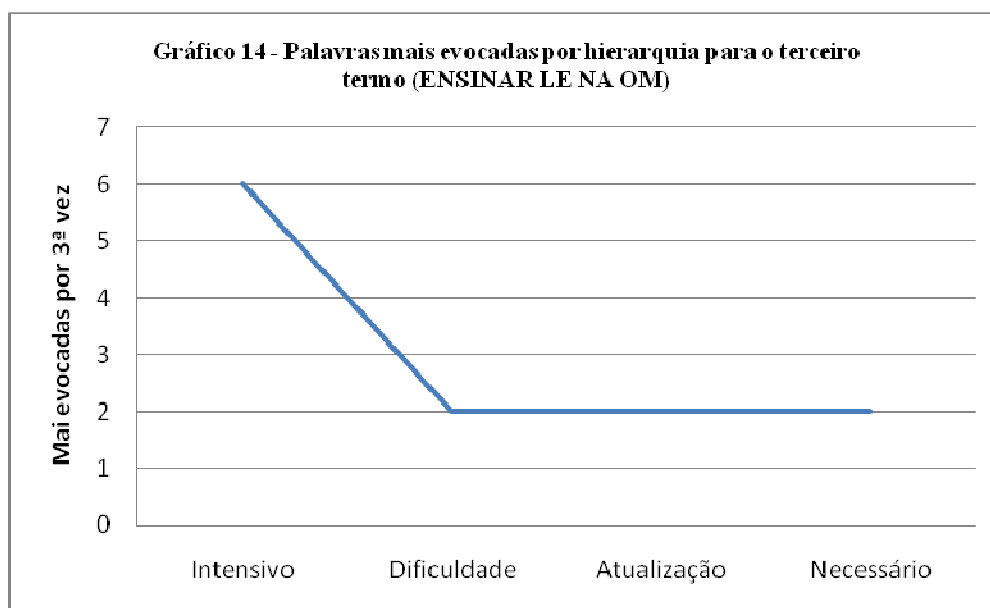


Gráfico 14: Palavras mais evocadas por 3ª vez para o 3º termo indutor (ENSINAR LE NA OM).
Fonte: Informações recolhidas pela autora, por meio de questionários.

Ao mesmo tempo em que o ensinar LE na OM é necessário para os discentes, os investigados também o consideram como difícil, devido, entre outras razões, ao fato de ser intensivo. Tanto na AFA, quanto na EEAR ou em outra escola ou centro, capacitar e preparar o aluno para que sejam proficientes em um idioma, podendo cumprir com êxito sua função no dia-a-dia é uma missão de muita responsabilidade. Logo, se a OM não disponibiliza alguns meios e recursos para que a instrução seja proveitosa e satisfatória, criam-se dificuldades para o professor e para o aluno também.

A coisa que mais me deixa insatisfeita aqui é a falta de recursos, quase não há recursos para trabalhar com idiomas, tornando tudo mais difícil. Falta de opções, pois não há cursos para nós aqui dentro, não há investimento nos professores. Aqui é assim: você vai dar sua aula e acabou, tem que cumprir com o currículo, com a programação [...] Isso me deixa bastante triste. (Informante 5).

Dentro da escola nós temos uma falta de recursos muito grande, a capacitação do nosso aluno poderia ser bem melhor, embora, em nosso concurso, nós exigimos que eles entrem com nível intermediário. O que acontece é que o concurso exige no mínimo quatro e eles entram com um nível muito inferior, causando uma certa dificuldade para nós lidarmos com isso, entendeu? Então, a realidade é bem diferente do que a gente tem em mente e gostaria que acontecesse aqui em nossa escola. Porém, se a gente exige um nível muito alto, não preenche as vagas, e, aí, isso não pode acontecer, pois faltam controladores no mercado. Se tivéssemos mais recursos didáticos, acho que facilitaria a aprendizagem, daria mais motivação para o aluno aprender. (Informante 4).

(...) as dimensões de nossas salas são muito pequenas, não havendo espaço para a mesa do professor, computador e projetor de slides. De que adianta ter o material, mas não ter estrutura para utilizá-lo? Há também um número insuficiente de professores para que a carga horária prevista no plano de avaliação seja adequadamente distribuída. (Informante 22).

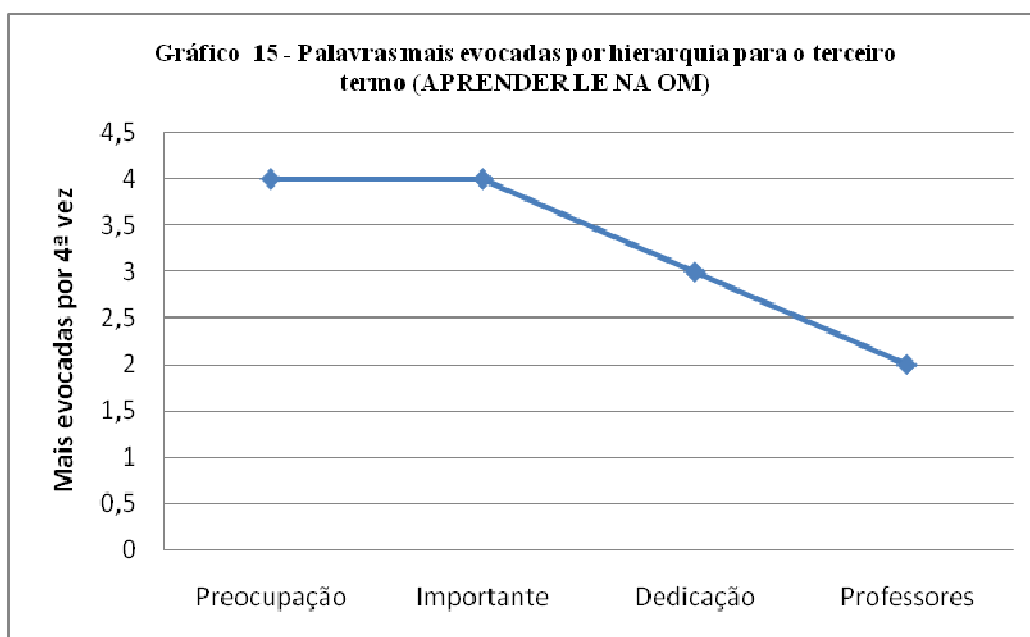


Gráfico 15: Palavras mais evocadas por 4ª vez para o 3º termo indutor (ENSINAR LE NA OM).
Fonte: Informações recolhidas pela autora, por meio de questionários.

Ao traçar o perfil das escolas e centros de formação, dos cursos ministrados neles, bem como o perfil dos informantes da pesquisa, a partir de suas opiniões sobre questões que envolvem o ensinar e o aprender LE, não causa espanto no leitor encontrar no quadro 15, referente às representações do Ensino de LE nas OMs, palavras como **preocupação** e **professores**.

A preocupação tem uma relação com a dificuldade, mencionada no gráfico 14 e já explicado anteriormente. O vocábulo **professores**, citado no quadro 12, também foi explanado acima, faz alusão à ausência deles em algumas OMs.

Após analisar os dados coletados, pode-se decodificar que as representações sociais do Ensino de LE para os professores e /ou instrutores das Escolas e Centros de formação da FAB são as seguintes: **desafio**, **responsabilidade**, **prazer** e **gratificante**. Estes termos representam a visão dos respondentes sobre a citada atividade. Com relação ao ato de Aprender LE, este é representado pelos informantes como **necessário**, em virtude das exigências do mundo moderno, devendo-se englobar neste aprendizado a parte **cultural**. O aluno deve ter o máximo de **dedicação**, tendo em vista, o fato de se dominar uma LE, nos dias atuais, pode "abrir portas" no mercado de trabalho, é uma **oportunidade** a mais que se tem.

Como a atual pesquisa trata das representações de sujeitos que lecionam nas OMs da Força Aérea, finalmente chega-se ao Ensino de LE nestas instituições. Neste tópico, conforme aludido durante a análise dos dados, no presente capítulo, demonstraram-se como representações dos docentes das escolas e centros de formação da FAB as seguintes: **desafio**, **importante**, **intensivo** e **necessário**.

Feita a análise e a discussão dos dados coletados a respeito das representações sociais, pode-se voltar o olhar para a questão da influência dessas representações no processo ensino-aprendizagem.

Os dados revelaram que as representações dos participantes desta pesquisa em relação ao Ensinar LE, ao Aprender LE e ao Ensinar LE na OM em que trabalham apontaram, dentre outras coisas, para uma visão de língua estrangeira como algo muito importante e necessário, pois facilita a inserção dos indivíduos no mundo, abre portas para o mercado de trabalho e está sempre ligada à questão cultural. Dessa forma, ensinar e aprender LE representam um desafio para professores e alunos. Como afirma Revuz sobre aprender um idioma (1998, p. 227), "é sempre, um pouco, tornar-se um outro", já que se deve mergulhar na estrangeiridade da outra língua, da língua do outro.

Apesar de os informantes relatarem que o domínio de uma língua estrangeira, principalmente a inglesa, é importante para o mundo globalizado, e abre portas para o mercado de trabalho, esse professor ainda se coloca numa posição de inferioridade:

Eu acho que o professor de idiomas não tem valorização nenhuma na sociedade. (Informante 8).

O professor de inglês é visto como um ET. Todos sabem que devem aprender este idioma. Eu preciso do inglês para quase tudo hoje em dia. Mas a valorização que dão ao professor é quase zero. E isso ocorre aqui na Escola também (Informante 7).

É comum, em todos os setores, os funcionários agirem de acordo com a maneira como concebem seu trabalho. Logo, se o médico crê na organização, estrutura e coordenação do hospital no qual trabalha, ele fará o possível para comprovar tudo o que acredita dar certo naquele local. No entanto, se este mesmo profissional vê o seu ambiente de trabalho como algo desorganizado, com pessoas desinteressadas, não encontrando, assim, função para o que realiza, é provável que ele desempenhe a sua atividade da maneira como a concebe.

O mesmo ocorre com os professores, em seus locais de trabalho. Isso foi percebido após a realização da presente investigação. A maneira como o Ensino de LE na OM é representado pelos que lá ministram aulas parece comprovar a teoria de que esses docentes agem de acordo com a sua concepção do que seja ensinar naquele local.

O objetivo é que os controladores de tráfego aéreo tenham o domínio do falar e do ouvir em inglês, mas na minha sincera opinião, isto está longe de ser alcançado, pois, na verdade, o objetivo atual é o de formar Sargentos da Aeronáutica, não importando se o conhecimento foi adquirido ou não. (Informante 5).

Atualmente, é tornar os alunos proficientes em inglês, apesar de isso ser um objetivo muito difícil para a realidade da FAB. (Informante 23).

A partir do momento em que os informantes acima, de diferentes Escolas, afirmam, por exemplo, que o objetivo do ensino na sua OM "não se importa se o conhecimento foi adquirido ou não", além de ser "muito difícil para a realidade da FAB", percebe-se que a sua representação sobre o ensino acaba influenciando a sua prática docente. Isso foi observado nas entrevistas realizadas, quando os professores, muitas vezes, se colocavam desestimulados com o ensino naquele determinado local.

Outros fatores, já citados neste capítulo, também os desanimam, como a falta de recursos, a falta de investimentos em cursos de aperfeiçoamento e capacitação para os docentes e o número reduzido de professores em algumas escolas, aumentando, assim, a carga horária dos que lá lecionam. Estas ocorrências foram levadas em consideração na hora em que lhes foi solicitado — via questionário — que escrevessem palavras que lhes viessem a cabeça para os três

termos indutores aqui trabalhados, a fim de atingir às suas representações a respeito de tais termos.

Como visto no capítulo cinco, as representações sociais do profissional de Letras sobre a cultura de ensinar e aprender uma LE foram e são ininterruptamente construídas e reconstruídas de acordo com sua realidade. Logo, todos os fatores — internos e externos — que envolvem o processo de ensino-aprendizagem contribuem para produzir significados, os quais influenciam na concepção de ensinar e aprender do professor. Em síntese, é um "círculo vicioso".

Trazendo a discussão para o fato concreto trabalhado nesta pesquisa, tem-se o professor, que elabora e reelabora suas representações juntamente com seu grupo social. Essa elaboração é influenciada por alguns fatos que ocorrem no dia-a-dia deste grupo. Todavia, as representações estão carregadas de crenças, imagens, ideias, atitudes, valores, relacionados ao aluno, ao professor, às relações professor-aluno, aos objetivos educacionais, entre outros. Isto ocorre porque todos os docentes e/ou instrutores, e os grupos de professores têm um universo de opiniões construídas, reelaboradas e redimensionadas por eles próprios, em relação a um objeto social, de acordo com a história de vida pessoal e acadêmica de cada um.

Um fato pode fazer com que um grupo reelabore suas representações de um determinado objeto social. Assim, os problemas mencionados pelos docentes das OMs aqui trabalhadas, contribuíram para a construção das representações do ensino- aprendizagem do grupo social formado pelos professores e/ou instrutores de idiomas da FAB. Da mesma forma, é a partir dessas representações que possuem que os sujeitos desta investigação atuam em sua atividade diária, confirmando-se, assim, que as representações sociais influenciam no ato de ensinar e aprender.

8 CONCLUSÃO

Nesta parte do trabalho, apresentam-se os caminhos percorridos para a resposta do problema de pesquisa e o alcance dos objetivos. Seguem-se alguns comentários sobre as contribuições desta investigação para as áreas de Linguística Aplicada, Linguagem e Educação e, mais especificamente, para a Formação de Professores da Força Aérea Brasileira.

O interesse no objeto de pesquisa surgiu a partir da observação de atos de fala e de comportamentos dos professores e/ou instrutores de língua estrangeira do Centro de Instrução Especializada da Aeronáutica. Tais observações demonstravam crenças, ideias, vontades, anseios do corpo docente do CIEAR, enfim, representações do ensino para aquele grupo. Pensou-se, assim, em investigar as representações do ensinar e do aprender Língua Estrangeira para os professores de idiomas da Força Aérea Brasileira.

O presente trabalho teve, portanto, como objetivo analisar a influência das Representações Sociais do ensino de idiomas para os professores de inglês e espanhol das escolas e centros de formação da Força Aérea Brasileira no processo de Ensino-Aprendizagem.

A fim de alcançar o escopo, foram traçados alguns objetivos mais específicos:

- a) identificar e descrever quais são os cursos de Língua Estrangeira ministrados nas escolas e centros de formação da Força Aérea Brasileira;
- b) identificar a visão dos professores de Língua Estrangeira das escolas e centros de formação da Força Aérea Brasileira sobre a importância e a funcionalidade do ensino de inglês e espanhol, nos dias atuais, a partir do método da associação ou evocação livre e da hierarquização de itens, proposto pela Teoria do núcleo central das representações;
- c) identificar a visão dos professores de Língua Estrangeira das escolas e centros de formação da Força Aérea Brasileira sobre a importância e o objetivo do ensino de inglês e espanhol, especificamente, na Organização Militar em que estão inseridos;

- d) analisar a visão dos professores de Língua Estrangeira das escolas e centros de formação da Força Aérea Brasileira sobre os cursos que ministram, a partir da identificação da metodologia utilizada, da carga horária e dos objetivos dos cursos;
- e) analisar o reflexo das Representações Sociais do ensino para os professores de Língua Estrangeira na prática docente e no processo ensino-aprendizagem; e
- f) verificar como as crenças sobre o ensino que os professores de língua estrangeira trazem consigo e elaboram em conjunto com seu(s) grupo(s) chegam ao ambiente escolar, influenciando a atividade.

Para conceder à pesquisa embasamento e cientificidade, houve a necessidade de fundamentá-la em teóricos da Educação, da Psicologia Social, da Metodologia do Ensino e naqueles que se debruçaram sobre o estudo acerca das Representações Sociais.

Os informantes foram os professores e/ou instrutores de Língua Estrangeira das Escolas e Centros de formação da FAB. Estes profissionais são oriundos de diversas cidades e formados nas mais variadas universidades do país. Os dados coletados dos questionários foram submetidos a uma tarefa de evocação livre e de hierarquização de itens de alguns termos indutores, seguindo a metodologia da teoria do núcleo central das representações. As informações obtidas pelos questionários foram confrontadas com as falas das entrevistas realizadas nas OMs investigadas.

Falar em ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira significa considerar o papel da linguagem nos dias atuais. O discurso promove e preserva quaisquer relações, em quaisquer situações. O domínio do discurso representa poder. Um silogismo pode ser depreendido: quem domina outros idiomas, portanto, possui mais poder na atual sociedade globalizada.

A necessidade de estabelecer contato com falantes de outros idiomas é muito antiga. Além disso, o discurso, conforme visto nesta pesquisa, é uma construção social e exerce um papel relevante na constituição das subjetividades e das identidades sociais. É, portanto, percebido como uma forma de ação no mundo.

Dessa forma, buscou-se figurar a identidade docente com um fenômeno em constante transformação. Concluiu-se que as identidades sociais são

construídas, inclusive, por meio da linguagem, são mutáveis e não fixas como a própria linguagem.

No que tange às representações sociais, buscou-se apoio em teóricos como Moscovici (2007), Sá (1993; 1998), Jodelet (2002) e Abric (1987; 1998). Foi realizado um estudo sobre o surgimento de tal conceito, como ocorre sua elaboração e algumas de suas definições. Serge Moscovici retomou o termo representações coletivas, proposto por Durkheim, transformando-as em representações sociais. Em uma de suas definições, declara que elas se constituem em uma forma de conhecimento individual que só ocorre na interação com "o outro", no mesmo momento em que este intercâmbio ocorre.

Realizada a pesquisa no campo das representações sociais, partiu-se para a apreciação do que foi proposto na investigação: a análise das representações do ensinar LE, do aprender LE e do ensinar LE na OM por parte dos professores de idiomas das escolas e centros de formação da FAB.

Traçou-se o perfil dos sujeitos sociais e constatou-se que, em virtude da diferença de idades e de formação acadêmica, surgem distintas preferências metodológicas e concepções do ensino-aprendizagem.

No que se refere ao ensino de LE nas OMs, muitos docentes revelaram que não estão cientes dos objetivos e finalidades dos cursos no qual lecionam. Isto reflete o desconhecimento com relação aos documentos que regem o ensino nas instituições militares aqui tratadas e um possível não cumprimento dos objetivos apregoados.

O “apanhado” sobre as representações do ensino de LE pelos investigados foi obtido por meio da solicitação de evocações, juntamente com a hierarquização destas. A comprovação do que foi escrito foi obtida por meio de uma entrevista.

Constatou-se que a elaboração das representações sociais de qualquer objeto é influenciada por alguns acontecimentos do dia a dia dos grupos. Cabe ressaltar que este fato se dá porque os docentes e/ou instrutores, e os grupos de professores possuem um universo de opiniões estabelecidas e redimensionadas por eles próprios, em relação a um determinado objeto social, de acordo com sua história de vida pessoal, acadêmica e profissional.

Dessa forma, a presente pesquisa revelou que a maneira como os investigados concebem os atos de ensinar LE, de aprender LE e de ensinar LE na

OM em que lecionam influencia em sua prática docente e no processo ensino-aprendizagem.

Ressalta-se que estas considerações foram obtidas a partir da análise da pesquisadora, que também possui representações do ensino de LE na FAB. Portanto, a investigação está aberta a outros olhares, a outros registros, que possam desencadear novos atalhos acadêmicos.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

ABDALLA, Glória Cortés. **Reflexões sobre o ensino-aprendizagem de espanhol como LE um estudo das representações**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

ABRIC, J.C. A abordagem estrutural das representações sociais. Tradução de Pedro Humberto Faria Campos. In: Moreira, Antonia Silva Paredes; Oliveira, Denise Cristina. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 1998.

_____. O estudo experimental das representações sociais. In: Jodelet Denise. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Editora: EdUERJ, 2002.

_____. A zona muda das representações sociais. In: Oliveira, Denise Cristina; Campos, Pedro Humberto Faria. (Org.). **Representações sociais, uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Ed. Museu da República, 2005. p. 23-34.

ALMEIDA, Geraldo José de. As representações sociais, o imaginário e a construção social da realidade. In: Santos, Maria de Fátima de Souza; Almeida, Leda Maria de. (Org.). Pernambuco: Ed. Universitária da UFPE, 2005. p. 39-76.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. A abordagem orientadora da ação do professor. In: **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997. p. 151.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

_____. **Linguística Aplicada – Ensino de Línguas e Comunicação**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2007.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. **Globalização**. As consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna.** Brasília: MEC, 1999, p. 49-63. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/pcn.html>>. Acesso em: 15 de fev. de 2009, às 21 horas e 32 minutos.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 30 de ago. de 2009, às 23 horas 43 minutos.

BRUNER, Jerome. **A Cultura da Educação.** São Paulo: Artmed, 2001.

CANDIDO, Antônio O francês instrumento de desenvolvimento IN: CANDIDO, Antônio; CARONI, Italo; LAUNAY, Michel. **O francês instrumental: a experiência da Universidade de São Paulo.** São Paulo: Hemus, 1977. p. 9-17

CARDOSO, G. P. & ARRUDA, A. **As Representações Sociais da Soropositividade e sua Relação com a Observância Terapêutica. Ciência e Saúde Coletiva.** n. 10, p. 151-162, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v.10n1/a16v10n1.pdf>>. Acesso em: 12 de ago. de 2009, às 21 horas e 32 minutos.

CASTRO, Sádía Gonçalves. **Os Caçadores da Serra da Capivara e a Face Cruel da Educação Ambiental.** Dissertação. (Mestrado em Educação). Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2004.

CASTRO, Solange. T. R. Representações de alunos de inglês de um curso de letras. **The ESpecialist**, v. 25, n. especial, p. 39-57, 2004.

_____. **A linguagem e o processo de construção do conhecimento: subsídios para a formação do professor de inglês.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). LAEL – PUC-SP, 1999.

CAVALCANTE, B. de Lucena. **Trajetória Especialista: Ensaio sobre a Escola de Especialista de Aeronáutica.** Guaratinguetá, SP, s. ed., s. ano.

CELADA, Maria Teresa. **O espanhol para o brasileiro: uma linguagem singularmente estrangeira.** Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2002.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras – ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras — construindo a profissão.** Pelotas, RS: Educat, 2001. p. 21-40.

CELANI, Maria Antonieta Alba. e MAGALHÃES, M C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTROS, L. C. (Org.). **Identities: recortes multi e interdisciplinares.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 319-37.

CELANI, M. & COLLINS, H. Formação contínua de professores em contexto presencial e à distância: respondendo aos desafios. In: **Reflexão e ações no ensino e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

CIAMPA, A da C. *Identidade*. In: **Psicologia social: o homem em movimento**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CHAVES, Carla. **O ensino de inglês como língua estrangeira na educação infantil: para inglês ver ou para valer?** Monografia (curso de Especialização em Educação Infantil). Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.

COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escola públicas. In: BARCELOS, Ana Maria; VIEIRA ABRAÃO, Maria Helena. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2006. p. 125-143.

CORACINI, M. J. F. **Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e de identidade**. Letras e Letras. Uberlândia, MG. 14 (1) 153-169, jun./dez. 1997.

_____. Autonomia, poder e identidade na aula de língua. In: PASSEGI, L. (Org.). **Linguística e educação: gramática, discurso e ensino**. Natal: UFRN, 2000.

COSTA, E. A. **A aprendizagem de inglês em empresas: o aluno e suas representações**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. IN: COSTA, Marisa. (Org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CUNHA, C.C.; MELLO SOBRINHO, C. **Dicionário de etimologia nova fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

DEMO, P. Ironias da educação: mudanças e contos sobre mudança. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. In: **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 7, n. 2, maio/ago. 2007.

DURKHEIM, E. Representações individuais e representações coletivas. In: **Sociologia e filosofia**. 2. ed. São Paulo: Editora Ícone, 2004.

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FARR, R. M. Representações sociais: A teoria e sua história. In: GUARESCHI, P e JOVCHELOVITCH, S. (Org.) **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FAIRCLOUGH, N.; MAGALHÃES, M C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTROS, L. C. (Org.). **Identities: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 319-37.

FERNANDES, Claudia Sousa. **Representações e construção da identidade do professor de inglês**. Dissertação (Mestrado em LINGÜÍSTICA Aplicada e Estudos da Linguagem) - Faculdade de Letras. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

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

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. e MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREYRE, G. **Casa Grande e Senzala. Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil**. Rio de Janeiro: Record, 1992.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

GOMES, M. Paulina. **Construindo soluções acadêmicas: Monografias, Dissertações e Teses. Do Projeto à Defesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UNIFA, 2007.

GUIDDENS, A. **Mundo em descontrole**. O que a globalização está fazendo de nós. São Paulo: Record, 2000.

_____. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, 1997, v. 22, n. 2, p.15-44.

JODELET, Denise. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. (Org.). **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.

JOVCHELOVITCH, S. **Representações sociais e esfera pública: a construção dos espaços públicos no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LACOSTE, Y. & RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas: APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/ensinole.pdf>>. Acesso em: 11 de jun. de 2009

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MCLAREN, P. e GIROUX, H. Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. IN: McLaren, P. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Tradução: Márcia Moraes e Roberto C. Costa. Porto Alegre: ArtMed, 2000. p. 25-50

MCLAREN, P.; GIROUX, H. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-54.

MATEUS, E. F. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. IN: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002. p. 3-14.

MINAYO, M.C.S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. IN: GUARESCHI, P e JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA LOPES, L. P. da. Discursos de Identidade em sala de aula de leitura de L1: A construção da diferença. IN: SIGNORINI, I (Org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 303-332.

_____. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, Mercado das Letras, 2002.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Revista Educar**, Curitiba, Editora da UFPR, n. 17, p. 39-52. 2001.

MOSCOVISCI, S. & HEWSTONE, M. De la ciencia al senso común. IN: S. Moscovici (ed.) **Psicologia social**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1984.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse: son image et son public**. Deuxième édition. Paris: Presses Universitaires de France, 1976.

_____. **A representação social da psicanálise**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **Representações sociais**: Investigação em psicologia social. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NÓVOA, Antonio. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1997.

NUNES, T. & VARGENS, D. **La construcción de creencias y de valores entre estudiantes concluyentes del curso de lengua española del instituto de letras (ILE/UERJ)**. Monografia (Graduação em Letras) – Instituto de Letras. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2003.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Menezes. **A historiografia brasileira da literatura Inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. Dissertação (Mestrado em teoria literária) - Faculdade de Letras. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1999.

ORLANDI, E. P. Identidade linguística escolar. IN: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, p. 203-212.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

_____. Entrevista concedida ao **Diário do Nordeste**, Recife, maio de 2009.
Disponível em: < <http://diariodonordeste.globo.com/materia.asp?codigo=631816>>
Acesso em: 12 de set. de 2009, às 23 horas e 47 minutos.

PAIVA, V. L. M. O. (Org.). **Ensino de língua Inglesa: reflexões e experiências**. Campinas, SP: Pontes, 1996.

_____. **Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa**.
Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/narprofessores.htm>>. Acessado em 31 de maio de 2008.

PÉREZ GÓMEZ, A. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PILETTI, N. **História do Brasil**. 12. ed. São Paulo: Ática, 1991.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconstrução radical? In: SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998, p.21-46.

_____. A construção de identidades e a política de representação. In: FERREIRA, L.M.A. e ORRICO, E.G.D. (org). **Linguagem, Identidade e Memória Social**. Novas fronteiras, novas articulações. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 77-88.

RAMOS OLIVEIRA, Zilma M. R.; SILVA, Ana Paula S.; CARDOSO, et al.
Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, set./dez. 2006, p. 547-571.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução: Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

RIZZINI, I.; CASTRO, M.R.; SARTOR, C. D. **Pesquisando...** Guia de metodologias de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1999.

RODRIGUES, José. **A taxonomia de objetivos educacionais - um manual para o usuário**. 2. ed. Brasília: Editora UNB, 1994.

SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, J. M. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 19-45.

_____. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **Construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

SOUZA SANTOS, Maria de Fátima S. A teoria das representações sociais. In: SANTOS, Maria de Fátima S. e ALMEIDA, Leda M. **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Pernambuco: Ed. Universitária da UFPE, 2005. p. 13-38.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.

SAVIANI, G. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1996.

SCHWARTZ, J. **Abaixo Tordesilhas!** Estudos Avançados, n. 7 (17), São Paulo, 1993. p. 185-200.

SHIGUENOLI, M. O Mercosul e a segurança regional: uma agenda comum? **São Paulo em Perspectiva**, vol.16, nº 1, São Paulo, jan./mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102392002000100007&script=sciarttext&tlng>> Acesso em: 01 de maio de 2008, às 19 horas e 10 minutos.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. A produção social da identidade e diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org) **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **Pela mão de Alice**. *O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

TICKS, L. K. Representações Sociais de conceitos de linguagem, ensino e aprendizagem e de papéis no discurso de professores de inglês recém-formados. Artigo publicado na **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 7, n. 2, maio / ago., 2007. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/páginas/ensino/pos/linguagem/0702/01.htm>>. Acesso em: 20 de abr. de 2009, às 23 horas e 57 minutos.

VIEIRA-ABRAÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

VOTRE, S. J. Linguagem, identidade, representação e imaginação. In: FERREIRA, L.M.A. e ORRICO, E.G.D. (Org.). **Linguagem, identidade e memória Social**. Novas fronteiras, novas articulações. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 88-105.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Psicologia pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WAGNER, Wolfgang. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In: GUARESCHI, P. e JOVCHELOVITCH, S. (Org). **Textos em representações sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p.149-186.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

APÊNDICE A - Modelo de atividade desenvolvida no Curso de Língua Espanhola-Básico (CIEAR)

Atividade 1:

- Cada aluno recebe um pequeno *conto* ou uma *fábula*, que deverá ler, num período de tempo estipulado pelo docente, memorizar e depois contar para turma.

Objetivos: Trabalhar as capacidades de memorização, de ordenação e estruturação dos fatos, bem como exercitar a parte oral no idioma.

Atividade 2:

- Ao final das Unidades trabalhadas no livro didático, os professores solicitam que os alunos escrevam um parágrafo relacionado a algo que foi visto durante as aulas. Por exemplo: a unidade 4 (quatro) possui textos que tratam das expressões utilizadas para marcarmos um encontro, como: a hora; o local; como se faz para chegar até o ponto de encontro; em qual ônibus se deve ir; se for de carro, qual o caminho correto; etc.

- Com isso, os alunos (em duplas) devem elaborar um diálogo, no qual um convidará o outro para fazer algo (ir ao teatro ou cinema, jantar em sua casa, assistir a uma partida de futebol) e deverão dar-lhe todas as informações citadas acima.

Objetivos: Trabalhar as estruturas gramaticais e semânticas a partir da encenação de uma situação real de comunicação, ou seja, esta ocasião pode vir a ocorrer, efetivamente, com os alunos. Além disso, pretende-se, com atividades como esta, atingir os fatores emocionais que atingem o ensino de uma língua estrangeira por parte dos alunos, como medo, timidez, vergonha, insegurança, entre outros.

APÊNDICE B - Modelo de atividades desenvolvidas no Curso de Língua Espanhola-Intermediário⁵⁷ (CIEAR)

Atividade 1- Trabalho Oral:

- Cada dupla sorteia, dentre vários, um tema, que deverá ser apresentado numa exposição oral, de 10 a 15 minutos.
- A dupla poderá enriquecer o trabalho da maneira que julgar melhor, ou seja, com vídeos, fotos, música, ou qualquer outro recurso.
- Os professores e instrutores os auxiliam, caso os discentes necessitem, durante toda a elaboração do trabalho.
- No dia da exposição, pelo menos, dois instrutores assistem para avaliá-los, juntamente com toda a turma. Esta pode interromper para fazer questionamentos, com a finalidade de enriquecer a exposição do colega.
- Nesta apresentação é avaliado: a) pronúncia (gramática e vocabulário); b) criatividade; c) domínio do assunto.
- Dentre os temas tem-se: a) As drogas: uma doença?; b) O estresse: a pior doença do século XXI?; c) Corrupção: é impossível acabar com ela?; d) As máquinas: nossas aliadas ou inimigas?; e) Televisão: perigo ou diversão para as crianças?; f) A vida no campo ou na cidade?; etc.

Atividade 2 – Leitura e debate de textos atuais e autênticos.

- Os professores selecionam alguns textos polêmicos, geralmente retirados da internet, para levar aos alunos em sala de aula.
- Após a leitura dos textos, abre-se um momento de discussão dos temas propostos nos mesmos.
- Todos os alunos têm a oportunidade de dar a sua opinião e aqueles que, devido à timidez, medo ou insegurança não expressam seu juízo, os docentes tentam fazer-lhes perguntas na tentativa de obter algo.

⁵⁷ Todas as atividades propostas foram traduzidas para o português. Essas atividades são desenvolvidas pela equipe de língua espanhola do CIEAR.

ANEXO A - QUESTIONÁRIO DE INVESTIGAÇÃO

Recebido em: _____

Devolvido em: _____

Prazo de devolução: ____/____/____

Caros companheiros de profissão,

Sou Fabiana, professora de espanhol do Centro de Instrução Especializada da Aeronáutica e aluna do curso de Mestrado da UNIFA. Como não poderia ser diferente, minha pesquisa tem como objeto o ensino de Língua Estrangeira (doravante LE) no Comando da Aeronáutica. Portanto, a colaboração de vocês é de suma importância para que minha investigação tenha êxito e seja recoberta de verossimilhança.

A minha dissertação tem como objetivo analisar as representações sociais do ensino para os professores de língua estrangeira das escolas e centros de formação da Força Aérea Brasileira, englobando a AFA, a EPCAR, o CIEAR, a EEAR e o CIAAR. Pretende-se identificar a visão dos docentes acerca de suas concepções do ensino-aprendizagem de LE, deles mesmos, como professores, e do curso no qual lecionam.

O interesse em realizar este trabalho surgiu após muito observar os professores/instrutores de LE do CIEAR no ambiente de sua prática docente, durante a realização dos cursos que ministram, bem como em momentos de descontração. Escutava opiniões tanto em relação à melhoria na instrução como também lamentações acerca das ideias não aceitas pelo grupo. Os docentes expressavam seus anseios, desejos, alegrias e realizações de maneira bem particular. A partir desta observação, comecei a me perguntar como os professores/instrutores de LE da FAB enxergam a atividade docente nos cursos de idiomas da OM em que atuam.

Cabe ressaltar que este instrumento está dividido em duas partes, cada uma com seu objetivo específico, e que a maioria das perguntas é subjetiva. Por tratar-se de um trabalho científico, peço-lhes que usem de total seriedade e franqueza para responder às questões e aproveito para lembrar-lhes que a pontualidade na devolução é de extrema necessidade para o andamento da pesquisa. Também aproveito para garantir-lhes que a identidade dos informantes só será divulgada se autorizarem, colocando o nome na parte superior desta folha. Caso contrário, sua identidade será mantida em total sigilo.

Caso tenham outra atividade, levem em consideração apenas **a atividade docente** nesta OM ao responder o presente questionário.

Peço-lhes para que devolvam este instrumento pessoalmente ou via e-mail.

Agradeço-lhes a ajuda.

Professora Fabiana Cunha.

Parte 1:

I- Objetivo: Destacar as representações internas do ensino de LE (SÁ, 1996)

Para cada expressão, escreva QUATRO palavras, **de forma hierárquica** (por grau de importância) e explique o porquê da escolha.

a- ensinar LE

b- aprender LE

c- o ensino de LE na sua OM

II- Objetivo: As questões abaixo visam conhecer crenças e práticas docentes, visto que as representações são enraizadas em crenças, costumes e práticas. (GILLY, 2001, p.336), além de pretenderem conhecer o professor.

I- Qual a sua concepção de linguagem?

II- Como você concebe o ensino?

III- Qual a sua concepção de ensino-aprendizagem de idiomas?

VI- O que é ser um bom professor?

V- Qual é, em sua opinião, o objetivo do ensino de LE na OM em que leciona?

VI- O que você conhece sobre os documentos que regem o ensino de LE na sua OM?

VII- Você conhece os *objetivos e finalidades* dos cursos que ministra nesta OM? Descreva o(s) de um curso, identificando-o(s).

VIII- Suas condições de trabalho são:

a- () excelentes b- () muito boas c- () boas d- () razoáveis e- () ruins

Justifique: _____

IX- Em sua opinião, qual a sua função como professor / instrutor de LE desta OM?

X- Quais fatores influenciam a aprendizagem de LE na OM em que leciona?

Parte 2:

Objetivo: Caracterizar os sujeitos a partir de um levantamento de sua história pessoal e profissional.

- Idade: _____

- Estado Civil: _____

- Formação Acadêmica: _____

- Formação Acadêmica Complementar Específica em Idiomas: _____

- Tempo de atuação profissional: _____

- Grau de Proficiência no idioma que leciona: Básico() Intermediário() Avançado ()

- Proficiência em outro idioma? Sim () Não () Qual (is) ? _____

- Como entrou na carreira?

- Está satisfeito com a sua profissão docente? Por quê?

- Como aproveita o seu tempo quando não está lecionando?

ANEXO B - Currículo Mínimo do Curso de Língua Espanhola-Básico (CIEAR)
ICA 37-251, de 2008

2 CONCEPÇÃO ESTRUTURAL DO CURSO

O Curso de Língua Espanhola - Básico (CLE-B) tem por finalidade proporcionar a oficiais, suboficiais, sargentos e servidores civis do COMAER o conhecimento básico do idioma, preparando-os para desempenhar atribuições funcionais nas quais a língua espanhola seja veículo de expressão LINGUÍSTICA.

O Curso está inserido na área de LINGUÍSTICA, Letras e Artes e privilegia as competências gramatical, leitora, oral e auditiva.

O CLE-B é realizado sob regime de dedicação exclusiva.

A metodologia aplicada está voltada para desenvolver a compreensão e a expressão básica do idioma, através de atividades e tarefas realizadas constantemente em laboratório.

Em sala, são empregados os recursos didáticos baseados no manual utilizado, que incluem meios audiovisuais, objetivando especificamente a ativação da compreensão auditiva e da expressão oral, enfatizando as atividades comunicativas.

O material didático utilizado tem sua apresentação inicial feita sempre na sua concepção oral. Os esforços estão concentrados na aprendizagem do idioma, que implica a reflexão sobre o seu funcionamento e sobre os aspectos culturais do mesmo.

A atividade de leitura de tipos e gêneros discursivos visa desenvolver a capacidade de compreensão e produção LINGUÍSTICAS, englobando a ampliação do conhecimento sistêmico (nas suas dimensões lexicais, sintáticas, morfológicas e semânticas), do conhecimento da estrutura organizacional e do conhecimento de mundo, tendo em vista a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira (PCNs).

4 FINALIDADE, OBJETIVOS GERAIS E DURAÇÃO DO CURSO

4.1 FINALIDADE

Proporcionar a oficiais, suboficiais, sargentos e civis assemelhados do COMAER o conhecimento básico do idioma, preparando-os para desempenhar atribuições funcionais onde este nível de conhecimento seja o veículo de expressão LINGUÍSTICA.

4.2 OBJETIVOS GERAIS

Proporcionar ao aluno experiências que os qualifiquem a:

- a) reconhecer o vocabulário de nível básico da língua Espanhola;
- b) reconhecer as estruturas gramaticais de nível básico da Língua Espanhola; e
- c) adquirir conhecimentos culturais do mundo hispânico.

ANEXO C - Currículo Mínimo do Curso de Língua Espanhola-Intermediário (CIEAR)

ICA 37-253, de 2008.

2 CONCEPÇÃO ESTRUTURAL DO CURSO

O Curso de Língua Espanhola Intermediário (CLE-I) é um curso de especialização que tem por finalidade proporcionar a oficiais, suboficiais, sargentos e civis assemelhados do COMAER o conhecimento intermediário do idioma, preparando-os para desempenhar atribuições funcionais nas quais este nível de conhecimento seja veículo de expressão LINGUÍSTICA.

O Curso está inserido na área de LINGUÍSTICA, Letras, Artes e privilegia as competências escrita, leitora, oral e auditiva. O CLE-I é realizado sob regime de dedicação exclusiva.

A metodologia aplicada visa a desenvolver a compreensão e a expressão do idioma, através de atividades e tarefas realizadas constantemente em laboratório.

Em sala, são empregados os recursos didáticos baseados no manual utilizado, que incluem meios audiovisuais, objetivando especificamente a ativação da compreensão auditiva e da expressão oral, enfatizando as atividades comunicativas.

O curso está voltado para o desenvolvimento das habilidades de compreensão e expressão em suas modalidades escrita e oral. Quando o aluno finalizar o nível intermediário, irá dispor de um amplo conhecimento linguístico, pragmático e sócio-cultural do idioma, de tal modo que compreenderá diversos tipos de textos orais e escritos. Também será capaz de expressar-se em diferentes situações comunicativas quotidianas e em contextos específicos.

Cabe ressaltar que para frequentar o Curso de Língua Espanhola – Intermediário, o aluno deverá realizar um teste seletivo que se encontra disponível no endereço eletrônico do CIEAR, no qual deverá atingir o grau mínimo 7,0 (sete vírgula zero).

4 FINALIDADE, OBJETIVOS GERAIS E DURAÇÃO DO CURSO

4.1 FINALIDADE

Proporcionar a oficiais, suboficiais, sargentos e civis assemelhados do COMAER o conhecimento intermediário do idioma, preparando-os para desempenhar atribuições funcionais nas quais este nível de conhecimento seja o veículo de expressão LINGUÍSTICA.

4.2 OBJETIVOS GERAIS

Proporcionar ao aluno experiências de aprendizagem que os qualifiquem a:

- a) reconhecer o vocabulário de nível intermediário da língua Espanhola;
- b) reconhecer as estruturas gramaticais de nível intermediário da Língua Espanhola; e;
- c) adquirir conhecimentos culturais do mundo hispânico.

ANEXO D - Currículo mínimo do Curso de Língua Inglesa Básico (CIEAR)

2 CONCEPÇÃO ESTRUTURAL DO CURSO

Os Cursos de Língua Inglesa do CIEAR são baseados no American Language Course, conforme prevê a IMA 37-108. Os cursos são ministrados em três níveis, a saber: Básico, Intermediário e Intermediário Superior.

O Curso de Língua Inglesa Básico (CLI-B) é um curso de especialização que tem por finalidade proporcionar a oficiais, suboficiais, sargentos e servidores civis do COMAER o conhecimento básico da língua Inglesa, preparando-os para a fase Intermediária do American Language Course.

O Curso de Língua Inglesa Básico (CLI-B) pode ser ministrado na modalidade “Itinerante”, ou seja, o DEPENS propõe que os instrutores do CIEAR se desloquem até a Unidade interessada.

O CLI-B é realizado sob regime de dedicação exclusiva e está estruturado visando, especificamente, às áreas de compreensão auditiva e escrita.

A metodologia aplicada é voltada para desenvolver inicialmente no aluno as competências oral e escrita satisfatórias, através de treinamentos constantes em laboratório, trabalhando com recursos instrucionais diversificados.

No laboratório são empregados recursos instrucionais baseados no material didático utilizado, assim como uma combinação de meios áudio-visuais, objetivando especificamente a ativação da compreensão auditiva.

A ênfase básica do curso está direcionada para a compreensão da língua falada, portanto, as atividades típicas de laboratório são priorizadas. O material didático utilizado tem sua apresentação inicial feita sempre na sua concepção oral. Os esforços estão concentrados na aprendizagem do idioma e não sobre o idioma.

A leitura é a técnica empregada para o enriquecimento vocabular e familiarização com a forma escrita do idioma. O vocabulário é apresentado em todas as atividades do curso, cabendo ao aluno o empenho em sua compreensão e assimilação. Neste momento os instrutores também exploram a identificação das estruturas gramaticais encontradas nos textos ouvidos e lidos.

O curso emprega ainda uma sistemática de testagens frequentes, com o objetivo de verificar o alcance da aprendizagem parcial atingida, avaliando compreensão auditiva, conhecimento vocabular e conhecimento das estruturas gramaticais.

Os testes são aplicados em diferentes modelos para uma mesma fase do curso, visando, principalmente, identificar deficiências de conteúdo ou aprendizagem, que necessitem serem corrigidas.

ANEXO E - Currículo Mínimo do Curso de Língua Inglesa Intermediário (CIEAR)

2 CONCEPÇÃO ESTRUTURAL DO CURSO

Os Cursos de Língua Inglesa do CIEAR são baseados no American Language Course, conforme prevê a IMA 37-108. Os cursos são ministrados em três níveis, a saber: Básico, Intermediário e Intermediário Superior.

O Curso de Língua Inglesa Intermediário (CLI-I) é um curso de especialização que tem por finalidade proporcionar a oficiais, suboficiais, sargentos e servidores civis do COMAER o conhecimento intermediário da língua Inglesa, preparando-os para a fase Intermediária Superior do American Language Course.

O CLI-I é realizado sob regime de dedicação exclusiva e está estruturado visando, especificamente, às áreas de compreensão auditiva e escrita.

A metodologia aplicada, American Language Course, é voltada para desenvolver satisfatoriamente no aluno as competências oral e escrita, através de treinamentos constantes em laboratório, trabalhando com recursos instrucionais diversificados.

No laboratório são empregados recursos instrucionais baseados no material didático utilizado, assim como uma combinação de meios áudio-visuais, objetivando especificamente a ativação da compreensão auditiva.

A leitura é a técnica empregada para o enriquecimento vocabular e familiarização com a forma escrita do idioma. O vocabulário é apresentado em todas as atividades do curso, cabendo ao aluno o empenho em sua compreensão e assimilação. Neste momento os instrutores também exploram a identificação das estruturas gramaticais encontradas nos textos ouvidos e lidos.

O curso emprega ainda uma sistemática de testagens frequentes, com o objetivo de verificar o alcance da aprendizagem parcial atingida, avaliando compreensão auditiva, conhecimento vocabular e conhecimento das estruturas gramaticais.

ANEXO F - Currículo Mínimo do Curso de Língua Inglesa Intermediário-Superior (CIEAR)

2 CONCEPÇÃO ESTRUTURAL DO CURSO

O Curso de Língua Inglesa Intermediário Superior (CLI-IS) é um curso de especialização que tem por finalidade proporcionar a oficiais, suboficiais, sargentos e servidores civis do COMAER o conhecimento intermediário superior da língua Inglesa, preparando-os para dar prosseguimento ao estudo do Inglês como segunda língua.

O CLI-IS é realizado sob regime de dedicação exclusiva e está estruturado visando, especificamente, às áreas de compreensão auditiva e escrita.

A metodologia aplicada, American Language Course, é voltada para desenvolver satisfatoriamente no aluno as competências oral e escrita, através de treinamentos constantes em laboratório, trabalhando com recursos instrucionais diversificados.

No laboratório são empregados recursos instrucionais baseados no material didático utilizado, assim como uma combinação de meios áudio-visuais, objetivando especificamente a ativação da compreensão auditiva.

A leitura é a técnica empregada para o enriquecimento vocabular e familiarização com a forma escrita do idioma. O vocabulário é apresentado em todas as atividades do curso, cabendo ao aluno o empenho em sua compreensão e assimilação. Neste momento os instrutores também exploram a identificação das estruturas gramaticais encontradas nos textos ouvidos e lidos.

O curso emprega ainda uma sistemática de testagens frequentes, com o objetivo de verificar o alcance da aprendizagem parcial atingida, avaliando compreensão auditiva, conhecimento vocabular e conhecimento das estruturas gramaticais.

ANEXO G - CURRÍCULO MÍNIMO DO CURSO DE LÍNGUA INGLESA ELEMENTAR A DISTÂNCIA (CIEAR)

2 CONCEPÇÃO ESTRUTURAL DO CURSO

O Curso de Língua Inglesa Elementar a Distância (CLI-ED) é um curso de especialização que tem por finalidade proporcionar a Oficiais, Suboficiais, Sargentos e Servidores Civis do COMAER, via INTERNET/INTRAER, o conhecimento elementar do idioma, preparando-os para dar prosseguimento ao estudo da língua e ingresso no Curso de Língua Inglesa Básico.

O Curso está montado visando uma adaptação do aluno quanto ao vocabulário, a escrita e compreensão auditiva.

O CLI-ED é realizado na modalidade de Ensino a Distância – EAD e, recomenda-se que o aluno dedique pelo menos 02 (duas) horas diárias aos estudos.

São oferecidas, as diversas Organizações do Comando da Aeronáutica, 100 (cem) vagas. O curso possui tutoria para fins de orientação e acompanhamento da aprendizagem do aluno. É indicado deixar no máximo 10 (alunos) sob responsabilidade de um Tutor.

A metodologia aplicada está voltada para um desenvolvimento elementar de compreensão auditiva e da gramática. As atividades desenvolvidas são realizadas com o auxílio de áudio o que possibilita ao aluno, assim, a ativação da compreensão auditiva.

Os materiais são disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem. Os conteúdos são adaptados para o EAD, de forma que torne a aprendizagem mais prazerosa. O curso é composto de 05 (cinco) módulos, cada um constituído de textos instrucionais que formam o programa curricular de cada lição. Cada texto instrucional apresenta o conteúdo programático que será desenvolvido e os objetivos a serem alcançados pelo aluno. Todos os textos apresentam, sempre que julgado necessário sob o ponto de vista didático, a tradução de frases e/ou vocabulário. As orientações internas identificam precisamente as tarefas a serem executadas pelo aluno. Em cada texto instrucional estão inseridos exercícios, escritos e auditivos, que atuam na fixação da aprendizagem. Ao término de cada

módulo, é realizada uma auto-avaliação que é disponibilizada durante 05 (cinco) dias no ambiente virtual e na INTRAER. Após a realização desta, o aluno encaminha suas respostas automaticamente para o sistema, obtendo assim, de forma imediata o seu rendimento na mesma.

A ênfase básica do curso está direcionada para o conhecimento elementar da língua falada, escrita e da compreensão auditiva, por isso a utilização de áudios como material de auxílio às lições. Os esforços são concentrados numa inicial apresentação do idioma para aqueles que não sabem ou pouco dominam a língua.

O vocabulário, por meio do reconhecimento da escrita, é a técnica empregada para a familiarização com o idioma. As explicações estão todas em português, sendo que, os enunciados dos exercícios também são apresentados na Língua Inglesa. Somente os exercícios e a parte auditiva são apresentados aos alunos diretamente na Língua Inglesa.

Para o Curso de Língua Inglesa Elementar a Distância, não é preciso a realização de teste seletivo. Alguns alunos possuem mais experiência na Língua enquanto que outros estabelecem o primeiro contato por meio do Curso. Devido a esta discrepância, cabe a tutoria do Curso observar o desenvolvimento de cada aluno nas avaliações realizadas a fim de fazer um acompanhamento do rendimento.

ANEXO H - PLANO DE UNIDADES DIDÁTICAS DE LÍNGUA INGLESA I (AFA)⁵⁸

CAMPO: GERAL	ÁREA: LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES		
DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA 1			
CH TOTAL EM TEMPOS: 80	CH EM AULAS: 74	CH EM AVALIAÇÃO: 06	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:			
a) Compreender a Língua Inglesa nas modalidades falada e escrita, distinguindo diferentes aspectos do texto lido ou ouvido, apresentando capacidade de argumentar, descrever e recontar fatos e acontecimentos (Cp); b) Praticar as habilidades da Língua Inglesa nas modalidades falada e escrita, distinguindo diferentes aspectos do texto lido ou ouvido, apresentando capacidade de argumentar, descrever e recontar fatos e acontecimentos (Ap); c) Aplicar os conhecimentos da Língua Inglesa, oral e escrita, em situações cotidianas da vida social e profissional (Ap); d) Utilizar as principais estruturas da Língua Inglesa, compatível com o nível solicitado, demonstrando conhecimento vocabular de diferentes tópicos e estratégias comunicativas em situações sociais e profissionais variadas (Ap); e) Produzir textos e atos de fala e de escrita relativos à Língua Inglesa, compatível com o nível solicitado (Ap); e f) Empregar a Língua Inglesa fazendo uso dos aspectos estruturais, lexicais, lógicos, fonológicos e morfológicos (Ap); e g) Valorizar o domínio da Língua Inglesa, oral e escrita, como instrumento de capacitação para um melhor desempenho pessoal e profissional (Va).			
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS			
1 – BOWEN, T. et alli, ATTITUDE , livros do aluno 3, 4 e 5, Macmillan, México, 2006			
2 – BOWEN, et allii, ATTITUDE , livro de exercício 3, 4 e 5, Macmillam, México, 2006			
PERFIL DE RELACIONAMENTO			
Esta disciplina deve ser ministrada após ter sido ministrado o livro 2 do curso.			

⁵⁸ Dos PUDs de Língua Inglesa e Língua Espanhola só foram extraídos os Objetivos Específicos, as Referências Bibliográficas e o Perfil de Relacionamento porque neles estão as metas a serem alcançadas pelo COMAER no ensino de língua estrangeira.

ANEXO I - PLANO DE UNIDADES DIDÁTICAS DE LÍNGUA INGLESA II (AFA)

CAMPO: GERAL	ÁREA: LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES		
DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA 2			
CH TOTAL EM TEMPOS: 80		CH EM AULAS: 74	CH EM AVALIAÇÃO: 06
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: a) Compreender a Língua Inglesa nas modalidades falada e escrita, distinguindo diferentes aspectos do texto lido ou ouvido, apresentando capacidade de argumentar, descrever e recontar fatos e acontecimentos (Cp); b) Praticar as habilidades da Língua Inglesa nas modalidades falada e escrita, distinguindo diferentes aspectos do texto lido ou ouvido, apresentando capacidade de argumentar, descrever e recontar fatos e acontecimentos (Ap); c) Aplicar os conhecimentos da Língua Inglesa, oral e escrita, em situações cotidianas da vida social e profissional (Ap); d) Utilizar as principais estruturas da Língua Inglesa, compatível com o nível solicitado, demonstrando conhecimento vocabular de diferentes tópicos e estratégias comunicativas em situações sociais e profissionais variadas (Ap); e) Produzir textos e atos de fala e de escrita relativos à Língua Inglesa, compatível com o nível solicitado (Ap); e f) Empregar a Língua Inglesa fazendo uso dos aspectos estruturais, lexicais, lógicos, fonológicos e morfológicos (Ap); e g) Valorizar o domínio da Língua Inglesa, oral e escrita, como instrumento de capacitação para um melhor desempenho pessoal e profissional (Va).			
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS			
1 – BOWEN, T. et alli, ATTITUDE , livros do aluno 3, 4 e 5, Macmillan, México, 2006			
2 – BOWEN, et allii, ATTITUDE , livro de exercício 3, 4 e 5, Macmillam, México, 2006			
PERFIL DE RELACIONAMENTO			
Esta disciplina deve ser ministrada após ter sido ministrado o livro 2 do curso.			

ANEXO J - PLANO DE UNIDADES DIDÁTICAS DE LÍNGUA INGLESA IV (AFA)

CAMPO: GERAL	ÁREA: LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES		
DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA 4			
CH TOTAL EM TEMPOS: 80	CH EM AULAS: 74	CH EM AVALIAÇÃO: 06	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:			
a) Compreender a Língua Inglesa nas modalidades falada e escrita, distinguindo diferentes aspectos do texto lido ou ouvido, apresentando capacidade de argumentar, descrever e recontar fatos e acontecimentos (Cp); b) Praticar as habilidades da Língua Inglesa nas modalidades falada e escrita, distinguindo diferentes aspectos do texto lido ou ouvido, apresentando capacidade de argumentar, descrever e recontar fatos e acontecimentos (Ap); c) Aplicar os conhecimentos da Língua Inglesa, oral e escrita, em situações cotidianas da vida social e profissional (Ap); d) Utilizar as principais estruturas da Língua Inglesa, compatível com o nível solicitado, demonstrando conhecimento vocabular de diferentes tópicos e estratégias comunicativas em situações sociais e profissionais variadas (Ap); e) Produzir textos e atos de fala e de escrita relativos à Língua Inglesa, compatível com o nível solicitado (Ap); e f) Empregar a Língua Inglesa fazendo uso dos aspectos estruturais, lexicais, lógicos, fonológicos e morfológicos (Ap); e g) Valorizar o domínio da Língua Inglesa, oral e escrita, como instrumento de capacitação para um melhor desempenho pessoal e profissional (Va).			
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS			
1 – BOWEN, T. et alli, ATTITUDE , livros do aluno 3, 4 e 5, Macmillan, México, 2006			
2 – BOWEN, et allii, ATTITUDE , livro de exercício 3, 4 e 5, Macmillam, México, 2006			
PERFIL DE RELACIONAMENTO			
Esta disciplina deve ser ministrada após ter sido ministrado o livro 2 do curso.			

ANEXO K - PLANO DE UNIDADES DIDÁTICAS DE LÍNGUA INGLESA III (AFA)

CAMPO: GERAL	ÁREA: LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES		
DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA 3			
CH TOTAL EM TEMPOS: 60	CH EM AULAS: 54	CH EM AVALIAÇÃO: 06	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:			
a) Compreender a Língua Inglesa nas modalidades falada e escrita, distinguindo diferentes aspectos do texto lido ou ouvido, apresentando capacidade de argumentar, descrever e recontar fatos e acontecimentos (Cp);			
b) Praticar as habilidades da Língua Inglesa nas modalidades falada e escrita, distinguindo diferentes aspectos do texto lido ou ouvido, apresentando capacidade de argumentar, descrever e recontar fatos e acontecimentos (Ap);			
c) Aplicar os conhecimentos da Língua Inglesa, oral e escrita, em situações cotidianas da vida social e profissional (Ap);			
d) Utilizar as principais estruturas da Língua Inglesa, compatível com o nível solicitado, demonstrando conhecimento vocabular de diferentes tópicos e estratégias comunicativas em situações sociais e profissionais variadas (Ap);			
e) Produzir textos e atos de fala e de escrita relativos à Língua Inglesa, compatível com o nível solicitado (Ap); e			
f) Empregar a Língua Inglesa fazendo uso dos aspectos estruturais, lexicais, lógicos, fonológicos e morfológicos (Ap); e			
g) Valorizar o domínio da Língua Inglesa, oral e escrita, como instrumento de capacitação para um melhor desempenho pessoal e profissional (Va).			
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS			
1 – BOWEN, T. et alli, ATTITUDE , livros do aluno 3, 4 e 5, Macmillan, México, 2006			
2 – BOWEN, et allii, ATTITUDE , livro de exercício 3, 4 e 5, Macmillam, México, 2006			
PERFIL DE RELACIONAMENTO			
Esta disciplina deve ser ministrada após ter sido ministrado o livro 2 do curso.			

ANEXO L - CURRÍCULO MÍNIMO DE INGLÊS DE AVIAÇÃO (AFA)

CAMPO: ESPECIALIZADO		TÉCNICO-		ÁREA: CIÊNCIAS DA LINGUAGEM	
DISCIPLINA: INGLÊS DE AVIAÇÃO					
CH EM AULA: 54	CH PARA AVAL.: 06	CARGA HORÁRIA TOTAL			
		TEMPOS: 60		HORAS/AULA: 50:00	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: a) produzir atos de fala e escrita referentes às situações de comunicação em voo (Ap); e b) interpretar textos e gravações referentes às situações de trabalho do oficial (Cp).					
EMENTA: 1) Comunicação via rádio: introdução: alfabeto ICAO e frases curtas; pré-vôo; movimentação em solo; espera e taxiamento. 2) Controle de tráfego aéreo: decolagem, subida e vôo; contato e aproximação. 3) Pouso: incidentes de pouso; taxiamento; chegada ao portão.					

ANEXO M - PLANO DE UNIDADES DIDÁTICAS DE INGLÊS DE AVIAÇÃO (AFA)

CAMPO: GERAL	ÁREA: CIÊNCIAS DA LINGUAGEM	
DISCIPLINA: INGLÊS DE AVIAÇÃO		
CH TOTAL EM TEMPOS: 60	CH EM AULAS: 54	CH EM AVALIAÇÃO: 6
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: a) produzir atos de fala e escrita referentes às situações de comunicação em vôo (Ap); b) interpretar textos e gravações referentes ao controle de tráfego aéreo (Cp).		
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		
ANTAS, Luís Mendes, Dicionário de Termos Técnicos, Vols. I, II, III, Traço Editora. COMANDO DE AERONÁUTICA, IMA 100-12, cap. 5 fraseologia. DEFENSE LANGUAGE INSTITUTE, American Language Course, vol 3000, apostila. DEFENSE LANGUAGE INSTITUTE, American Language Course, vol 2000. ELLIS, Sue & GERIHTY, Terence, English for Aviation, ed. Oxford, 2008.		
PERFIL DE RELACIONAMENTO		
Essa disciplina relaciona-se com Aerodinâmica, Mecânica, Física Básica e o próprio vôo e deve, portanto ser ministrada de preferência simultaneamente ou após as mesmas.		

ANEXO N - PLANO DE UNIDADES DIDÁTICAS DE LÍNGUA ESPANHOLA IV (AFA)

CAMPO: GERAL	ÁREA: LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES		
DISCIPLINA: LÍNGUA ESPANHOLA 4			
CH TOTAL EM TEMPOS: 60		CH EM AULAS: 54	CH EM AVALIAÇÃO: 06
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: a) compreender a Língua Espanhola nas modalidades falada e escrita, distinguindo diferentes aspectos do texto lido e ouvido, apresentando capacidade de argumentar, descrever e recontar fatos e acontecimentos (Cp); b) praticar as habilidades da Língua Espanhola nas modalidades falada e escrita, distinguindo diferentes aspectos do texto lido e ouvido, apresentando capacidade de argumentar, descrever e recontar fatos e acontecimentos (Ap); c) aplicar os conhecimentos da Língua Espanhola, oral e escrita, em situações cotidianas da vida social e profissional (Ap); d) utilizar as principais estruturas da Língua Espanhola, compatíveis com o nível pós-intermediário, demonstrando conhecimento vocabular de diferentes tópicos e estratégias comunicativas em situações sociais e profissionais variadas (Ap); e) produzir textos e atos de fala e de escrita relativos à Língua Espanhola, compatíveis com o nível pós-intermediário (Ap); f) empregar a Língua Espanhola fazendo uso dos aspectos estruturais, léxicos, fonológicos e morfológicos (Ap); e g) valorizar o domínio da Língua Espanhola, oral e escrita, como instrumento de capacitação para um melhor desempenho pessoal e profissional (Va).			
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS			
CASTRO, F. e outros, <i>Nuevo Ven 3</i> . Unid 8-15. Madrid: Edelsa, 2004.			
PERFIL DE RELACIONAMENTO			
Esta disciplina é ministrada independentemente das outras matérias.			

ANEXO O - PLANO DE UNIDADES DIDÁTICAS DE LÍNGUA ESPANHOLA III (AFA)

CAMPO: GERAL	ÁREA: LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES		
DISCIPLINA: LÍNGUA ESPANHOLA 3			
CH TOTAL EM TEMPOS: 60		CH EM AULAS: 54	CH EM AVALIAÇÃO: 06
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: a) compreender a Língua Espanhola nas modalidades falada e escrita, distinguindo diferentes aspectos do texto lido ou ouvido, apresentando capacidade de argumentar, descrever e recontar fatos e acontecimentos (Cp); b) praticar as habilidades da Língua Espanhola nas modalidades falada e escrita, distinguindo diferentes aspectos do texto lido e ouvido, apresentando capacidade de argumentar, descrever e recontar fatos e acontecimentos (Ap); c) aplicar os conhecimentos da Língua Espanhola, oral e escrita, em situações cotidianas da vida social e profissional (Ap); d) utilizar as principais estruturas da Língua Espanhola, compatíveis com o nível intermediário, demonstrando conhecimento vocabular de diferentes tópicos e estratégias comunicativas em situações sociais e profissionais variadas (Ap); e) produzir textos e atos de fala e de escrita relativos à Língua Espanhola, compatíveis com o nível intermediário (Ap); f) empregar a Língua Espanhola fazendo uso dos aspectos estruturais, léxicos, fonológicos e morfológicos (Ap); e g) valorizar o domínio da Língua Espanhola, oral e escrita, como instrumento de capacitação para um melhor desempenho pessoal e profissional (Va).			
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS			
CASTRO, F. e outros, <i>Nuevo Ven 3</i> . Unid 1-8. Madrid: Edelsa, 2004.			
PERFIL DE RELACIONAMENTO			
Esta disciplina é ministrada independentemente das outras matérias.			

ANEXO P - PLANO DE UNIDADES DIDÁTICAS DE LÍNGUA ESPANHOLA I (AFA)

CAMPO: GERAL	ÁREA: LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES		
DISCIPLINA: LÍNGUA ESPANHOLA 1			
CH TOTAL EM TEMPOS: 80		CH EM AULAS: 74	CH EM AVALIAÇÃO: 06
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: a) compreender a Língua Espanhola nas modalidades falada e escrita, distinguindo diferentes aspectos do texto lido ou ouvido, apresentando capacidade de argumentar, descrever e recontar fatos e acontecimentos (Cp); b) praticar as habilidades da Língua Espanhola nas modalidades falada e escrita, distinguindo diferentes aspectos do texto lido e ouvido, apresentando capacidade de argumentar, descrever e recontar fatos e acontecimentos (Ap); c) aplicar os conhecimentos da Língua Espanhola, oral e escrita, em situações cotidianas da vida social e profissional (Ap); d) utilizar as principais estruturas da Língua Espanhola, compatíveis com o nível básico, demonstrando conhecimento vocabular de diferentes tópicos e estratégias comunicativas em situações sociais e profissionais variadas (Ap); e) produzir textos e atos de fala e de escrita relativos à Língua Espanhola, compatíveis com o nível básico (Ap); f) empregar a Língua Espanhola fazendo uso dos aspectos estruturais, léxicos, lógicos fonológicos e morfológicos (Ap); e g) valorizar o domínio da Língua Espanhola, oral e escrita, como instrumento de capacitação para um melhor desempenho pessoal e profissional (Va).			
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS			
CASTRO, F. e outros, <i>Nuevo Ven 1</i> . Madrid: Edelsa, 2003.			
PERFIL DE RELACIONAMENTO			
Esta disciplina é ministrada independentemente das outras matérias.			

ANEXO Q - PLANO DE UNIDADES DIDÁTICAS DE LÍNGUA ESPANHOLA II (AFA)

CAMPO: GERAL		ÁREA: LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES	
DISCIPLINA: LÍNGUA ESPANHOLA 2			
CH TOTAL EM TEMPOS: 80		CH EM AULAS: 74	CH EM AVALIAÇÃO: 06
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: a) compreender a Língua Espanhola nas modalidades falada e escrita, distinguindo diferentes aspectos do texto lido ou ouvido, apresentando capacidade de argumentar, descrever e recontar fatos e acontecimentos (Cp); b) praticar as habilidades da Língua Espanhola nas modalidades falada e escrita, distinguindo diferentes aspectos do texto lido ou ouvido, apresentando capacidade de argumentar, descrever e recontar fatos e acontecimentos (Ap); c) aplicar os conhecimentos da Língua Espanhola, oral e escrita, em situações cotidianas da vida social e profissional (Ap); d) utilizar as principais estruturas da Língua Espanhola, compatíveis com o nível pré-intermediário, demonstrando conhecimento vocabular de diferentes tópicos e estratégias comunicativas em situações sociais e profissionais variadas (Ap); e) produzir textos e atos de fala e de escrita relativos à Língua Espanhola, compatíveis com o nível pré-intermediário (Ap); f) empregar a Língua Espanhola fazendo uso dos aspectos estruturais, léxicos, fonológicos e morfológicos (Ap) e g) valorizar o domínio da Língua Espanhola, oral e escrita, como instrumento de capacitação para um melhor desempenho pessoal e profissional (Va).			
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS			
CASTRO, F. e outros, <i>Nuevo Ven 2</i> . Madrid: Edelsa, 2004			
PERFIL DE RELACIONAMENTO			
Esta disciplina é ministrada independentemente das outras matérias.			

ANEXO R - CURRÍCULO MÍNIMO DE LÍNGUA ESPANHOLA (AFA)

CAMPO: GERAL		ÁREA: LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
DISCIPLINA: LÍNGUA ESPANHOLA		
CH EM AULA: 256	CH PARA AVAL.: 24	CARGA HORÁRIA TOTAL 280 TEMPOS

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a) compreender a Língua Espanhola nas modalidades falada e escrita, distinguindo diferentes aspectos do texto lido e ouvido, apresentando capacidade de argumentar, descrever e recontar fatos e acontecimentos (Cp);
- b) praticar as habilidades da Língua Espanhola nas modalidades falada e escrita, distinguindo diferentes aspectos do texto lido e ouvido, apresentando capacidade de argumentar, descrever e recontar fatos e acontecimentos (Ap);
- c) aplicar os conhecimentos da Língua Espanhola, oral e escrita, em situações cotidianas da vida social e profissional (Ap);
- d) utilizar as principais estruturas da Língua Espanhola, compatíveis com o Nível solicitado, demonstrando conhecimento vocabular de diferentes tópicos e estratégias comunicativas em situações sociais e profissionais variadas. (Ap);
- e) produzir textos e atos, de fala e de escrita, relativos a Língua Espanhola, compatíveis com o Nível solicitado (Ap);
- f) empregar a Língua Espanhola fazendo uso dos aspectos estruturais, léxicos, lógicos, fonológicos e morfológicos (Ap); e
- g) valorizar o domínio da Língua Espanhola, oral e escrita, como instrumento de capacitação para um melhor desempenho pessoal e profissional (Va).

EMENTA:

Desenvolvimento da Compreensão Escrita: leitura e interpretação de diferentes tipos de texto. 2) Desenvolvimento da Produção Escrita: escrita de diferentes tipos de textos. 3) Desenvolvimento da Compreensão Oral de textos: compreensão oral de diferentes tipos de textos. 4) Desenvolvimento da Produção Oral: descrição de pessoas, hábitos, estilos de vida, habilidades, viagens, etc, emissão de opiniões pessoais sobre assuntos variados, diálogos em situações rotineiras. 5) Prática da Língua Espanhola nos aspectos estruturais, léxicos, fonológicos e morfológicos. 6) Conhecimento dos aspectos Sociais e Culturais dos países de Língua Espanhola.

ANEXO S - Currículo Mínimo do Curso Preparatório de Cadetes-do-Ar (CPCAR)

ICA 37-15, de 2006.

2 CONCEPÇÃO ESTRUTURAL DO CURSO

O Curso Preparatório de Cadetes-do-Ar tem por objetivo prover o Ensino Médio ao seu aluno e proporcionar um adequado preparo para a vida militar, procurando despertar-lhe a motivação para a carreira, bem como o entusiasmo pela aviação e pela Força Aérea.

O CPCAR abrange instruções nos Campos Geral e Militar. As disciplinas que compõem a instrução ministrada no Campo Geral são as mesmas ministradas nos cursos do Ensino Médio do país, conforme orientações emanadas do Ministério da Educação para o referido nível de ensino em sua Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases) e documentos legais complementares. A instrução ministrada no Campo Militar tem como proposta levar o aluno a valorizar a carreira e os seus ideais, a adotar atitudes militares, bem como pautar sua conduta de acordo com os regulamentos e diretrizes vigentes.

Um cuidado especial é dispensado a manutenção do preparo físico, ao estimular a prática da Educação Física e das diversas modalidades desportivas.

Durante o desenvolvimento do CPCAR, além de proporcionar ao aluno os ensinamentos próprios do domínio cognitivo e psicomotor, a instrução deve procurar atingir os objetivos do domínio afetivo. Os objetivos serão atingidos sobretudo através da participação do discente em experiências de aprendizagem adequada dentro e fora da sala de aula, acrescida de orientação efetiva, controle e endoutrinamento constantes por parte dos docentes e instrutores.

O Curso estrutura-se através das seguintes áreas, nos campos Geral e Militar:

a) Linguagens, códigos e suas tecnologias: a linguagem é considerada como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade, sendo a principal razão de qualquer ato de linguagem a produção de sentido;

- b) Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias: compreensão e utilização dos conhecimentos específicos, para explicar o funcionamento do mundo, bem como planejar, executar e avaliar as ações de intervenção na realidade;
- c) Ciências Humanas e suas tecnologias: desenvolve a tradução do conhecimento das ciências humanas em consciências críticas e criativas, capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e a situações novas. Dentre estes, destacam-se a extensão da cidadania, que implica o conhecimento, o uso e a produção histórica dos direitos e deveres do cidadão e o desenvolvimento da consciência cívica e social;
- d) Engenharias e suas tecnologias: orientação quanto ao emprego dos procedimentos que proporcionarão segurança no ambiente de trabalho;
- e) Ciências da Saúde: aquisição das características de higidez física necessárias ao profissional das armas;
- f) Ciências Aeronáuticas: transmite os conhecimentos específicos de aeronáutica, necessários ao embasamento cultural e militar do profissional do Comando da Aeronáutica, e
- g) Ciências Militares: contato com os conteúdos e práticas que fundamentem os valores e atitudes próprias da vida militar, princípios de hierarquia, disciplina, ética e estrutura organizacional militar. Práticas que preparem o aluno para a Atividade de Campanha, onde ficará demonstrado que através de uma correta preparação, o militar manterá as melhores condições físicas e psicológicas ao cumprimento da missão. Tais práticas servirão de base para outros exercícios a serem desenvolvidos na AFA, voltados para a atividade aérea.

Como complementação da formação moral prevista no Campo Militar, será desenvolvido o Programa de Desenvolvimento do Caráter Militar, articulando as demandas relativas ao preparo ético e moral do Aluno do CPCAR.

4 FINALIDADE, OBJETIVOS GERAIS E DURAÇÃO DO CURSO

4.1 FINALIDADE DO CURSO

O Curso Preparatório de Cadetes-do-Ar tem por finalidade assegurar ao aluno a formação intelectual, desenvolvida pelas disciplinas do Ensino Médio da Educação Nacional, e a formação Militar e Cívica, que servirão de base aos estudos e às necessidades específicas do Cadete Aviador na AFA.

4.2 OBJETIVOS GERAIS DO CURSO

Proporcionar aos Alunos experiências de aprendizagem que lhes permitam:

- a) desempenhar atividades intelectuais compatíveis com o Ensino Médio;
- b) apresentar habilidades e atitudes militares compatíveis com seu nível;
- c) demonstrar espírito de convivência adequado a uma sociedade democrática e tecnológica, como cidadãos úteis, responsáveis e conscientes de suas obrigações para com a Pátria;
- d) aplicar, em suas atividades diárias, as leis científicas e raciocínio lógico;
- e) valorizar o aprimoramento da conduta moral e ética como essenciais ao papel do profissional militar, conforme planejado no Plano de Atividades Anual do Programa de Desenvolvimento do Caráter Militar; e
- f) promover a igualdade de oportunidades entre os diferentes grupos étnicos que compõem a nação brasileira.

4.3 DURAÇÃO DO CURSO

O CPCAR terá uma duração mínima de 200(duzentos) dias letivos por ano, perfazendo uma carga horária total de 4.800 (quatro mil e oitocentos) tempos e uma carga horária real de 4.157(quatro mil cento e cinquenta e sete) tempos.

A diferença de 643 (seiscentos e quarenta e três) tempos entre a carga horária total e a real, será utilizada nas seguintes atividades:

- a) Atividades Administrativas;
- b) Complementação da Instrução;

- c) Atividades de Avaliação: Recuperação, Prova Final e Prova de Segunda Época; e
- d) Flexibilidade da Programação.

5.2 - DESDOBRAMENTO DO QUADRO GERAL

CAMPO: GERAL	ÁREA: LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS
DISCIPLINA: LÍNGUA ESPANHOLA	
CARGA HORÁRIA TOTAL: 80	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: a) reconhecer a importância do domínio da Língua Espanhola para um melhor desempenho pessoal e profissional (Va); b) empregar vocabulário e estruturas gramaticais na prática oral e escrita da Língua Espanhola (Ap); c) ler textos em Língua Espanhola (Cp); d) interpretar textos em Língua Espanhola (Cp); e) distinguir a Língua Espanhola na parte auditiva (Cp); f) utilizar a Língua para a comunicação na vida pessoal e profissional (Ap); e g) enriquecer-se culturalmente (Cv). EMENTA: 1) "Así empezamos": saudações; apresentações; perguntas habituais e diferenças na Língua Espanhola. 2) Entra en el Chat de "así me gusta": apresentar identidade; profissões; nacionalidades; abecedário; números; verbos; concordância de adjetivos. 3) "Elije un color": descrição física e de caráter; cores; roupa; verbos de descrição física; pronomes demonstrativos; concordância de gênero e de número. 4) "Dime qué te gusta": expressões; gostos; reações diante dos gostos; expressar agradecimentos; verbos e expressões para expressar gostos; gradativos. 5) "Vive el día a día": horários; ações habituais; família; verbos no presente (regular e irregular); verbos reflexivos, adjetivos possessivos; advérbios e expressões para indicar frequência. 6) "Diviértete": expressões	

de bares e restaurantes; informações e argumentações. 7) "Vete de compras": falar sobre compras; descrever objetos; verbos + gerúndio; pronomes de complemento; pronomes possessivos e intensificadores. 8) "Cambia de trabajo": pretérito perfeito (tempo verbal); marcadores temporais; pronomes de complemento direto e indireto. 9) "Cuídate": estrutura sobre o tempo; condicionais; verbo doler; imperativo. 10) "Haz planes": pretérito indefinido; querer + infinitivo; preposições; variantes hispanas; utilização de siglas. 11) "Haz memoria": pretérito imperfeito (verbos regulares e irregulares); marcadores temporais; solicitação de serviço.

CAMPO: GERAL	ÁREA: LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS
DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA	
CARGA HORÁRIA TOTAL: 360	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: a) ler textos em Língua Inglesa (Cp); b) interpretar textos em Língua Inglesa (Cp); c) usar o vocabulário e estruturas gramaticais, tanto na escrita quanto na expressão oral da língua (Ap); d) aplicar os conhecimentos da língua em situações cotidianas, através de conversação e atividades de criatividade (Ap); e e) avaliar a importância do domínio de uma língua estrangeira, particularmente da Língua Inglesa, para um melhor desempenho pessoal e profissional (Va). EMENTA: 1) Verb To Be (present and past): personal pronouns; possessive adjective pronouns; possessive case; contracted form of to be; there to be (present and past). 2) The Present Continuous Tense. 3) The Past Continuous Tense. 4) The Simple Present Tense (Do/Does): regular and irregular verbs. 5) The Simple Past Tense and The Present	

Perfect Tense; regular and irregular verbs; since and For; 6) 'Going to' in the past. 7) Future Tenses: simple future (will); 'going to' future. 8) Definite and Indefinite Pronouns. 9) Possessive Pronouns. 10) Reflexive Pronouns. 11) Some; any; no. 12) Plural (Regular and Irregular). 13) Modal Verbs: can (could); may (might); must; shall (should); will (would); used to; need; dare; ought to. 14) If-clauses. 15) Quantifiers : many; much; a lot of (lots of); few; little; a few; a little; how many; how much. 16) The Past Perfect Tense. 17) Relative Pronouns : who; whom; which; in which; that; whose; where; when. 18) Adverbs : also; too; well; either; already; yet; still; just; soon. 19) Comparative and Superlative Forms (regular and irregular). 20) False Cognates. 21) Passive Voice. 22) The Present Perfect Continuous Tense. 23) The Future Perfect Tense: 24) The Conditional Perfect Tense. 25) Gerund and Infinitive After Verbs. 26) Use of Auxiliaries to Avoid Repetition of the Principal Verb. 27) Question Tags. 28) Direct and Indirect Speech: use of say/tell; indirect questions; indirect commands; imperative; false cognates.

Obs.: English Plus Course – Editora Positivo (Níveis: Basic, Intermediate e Advanced) e New Interchange Course volumes 1, 2 e 3.

ANEXO T - CURRÍCULO MÍNIMO BCT (EEAR)

CAMPO: TE		ÁREA: LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES	
DISCIPLINA: INGLÊS PARA BCT I (2º semestre 2008 – branca – 230)			
CH PARA INSTRUÇÃO: 131		CH PARA AVAL: 09	CARGA HORÁRIA TOTAL: 140
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: a) empregar, oralmente e por escrito, vocabulário e estruturas gramaticais convencionais da língua inglesa (Ap); e b) pronunciar, corretamente, termos e estruturas da língua inglesa (Rc).			
EMENTA: Livro In Company – Pre-Intermediate: simple present; present continuous; adverbs of frequency; indirect questions; simple past; time expressions (in, on, at, ago, when); will for unplanned decisions; comparatives and superlatives; present perfect, present perfect vs simple past; have to, should (giving advice using shouldn't); present perfect (the unfinished past); present perfect with for and since; conditionals with will; the passive; be going to vs will; reported speech; will for future predictions; conditionals (future reference).			

CAMPO: TE		ÁREA: LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES	
DISCIPLINA: INGLÊS PARA BCT II (1º semestre de 2009 – branca – 230)			
CH PARA INSTRUÇÃO: 88		CH PARA AVAL: 9	CARGA HORÁRIA TOTAL: 97
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: a) empregar, oralmente e por escrito, vocabulário e estruturas gramaticais convencionais da língua inglesa (Ap); e b) pronunciar, corretamente, termos e estruturas da língua inglesa (Rc).			
EMENTA: Livro In Company – Intermediate: present simple vs present continuous; verb + prepositions; simple past; time adverbs (for, in, during, ago, over, before); comparative and superlative expressions; phrasal verbs with on, out, off, up and down; polite question forms; indirect questions; will (for future predictions, spontaneous decisions, offers, requests, promises, refuses, threats); collocations related to work routines; if + will; conditionals (future reference) - unless, provided/providing (that), as/so long as, suppose/supposing; past simple vs present perfect; common adjectival collocations; future forms expressing intentions: be going to/planning to/ intending to, etc.; past continuous; past perfect; past simple vs past continuous vs past perfect; expressions and collocations related to presentations; modal verbs (must, may, might, can, could, would, ought to, etc); expressions for stating opinions; multi-verb expressions in business letters; prepositions; conditionals (past reference); collocations related to people and products; passive with common verb structures; collocations related to food and drink; reported speech; grammar of diplomacy.			

CAMPO: TE	ÁREA: LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES	
DISCIPLINA: INGLÊS PARA BCT III (2º semestre de 2009 – branca – 230)		
CH PARA INSTRUÇÃO: 88	CH PARA AVAL: 9	CARGA HORÁRIA TOTAL: 97

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a) Identificar expressões relacionadas ao âmbito da aviação e produzidas por pilotos e controladores. (CP)
- b) Empregar, utilizando as habilidades escrita e principalmente oral, vocabulário e estruturas gramaticais da língua inglesa pertinentes ao âmbito da comunicação aeronáutica. (Ap)
- c) Solucionar situações-problema relacionadas ao âmbito aeronáutico, utilizando os conhecimentos linguísticos da língua inglesa atrelados aos conhecimentos técnicos de controle de tráfego. (Ap)

EMENTA:

1) Aviation English: ICAO alphabet; prepositions (on, from, to, via, along, across, onto, into at, ahead, towards); describing actions and position using present continuous; parts of an airport; explaining abbreviations; co-ordinate; simple past; confirming and disconfirming; expressing purpose; talking about technology; paraphrase; safety; giving instructions, security measures; expressing necessity and preferences; explaining unknown words; saying intentions; explaining how something works; comparing and contrasting (comparatives and superlative); expressing difficulty and offering assistance; maneuvering an aircraft; making suggestions and giving advice; giving and asking for updates; medical emergencies; identifying and responding to problems; collocations related to “fire”; orders and requests; asking someone to repeat information; warnings; weather words; resolving misunderstanding; landing gear and braking; describing 3D position and movement; climate change; prefixes; suggesting solutions to problems; nouns of fuel; articles; verbs describing damage; passive voice; expressing possibility and probability; reported speech; physical conflict and restraint.

CAMPO: TE		ÁREA: LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES	
DISCIPLINA: INGLÊS PARA SAI II (2º semestre 2010 – amarela – 233)			
CH PARA INSTRUÇÃO: 91		CH PARA AVAL: 06	CARGA HORÁRIA TOTAL: 97
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: a) empregar, oralmente e por escrito, vocabulário e estruturas gramaticais convencionais da língua inglesa (Ap); e b) pronunciar, corretamente, termos e estruturas da língua inglesa (Rc).			
EMENTA: 1) Livro Listen In 3 – giving and understanding directions; identifying purpose: conversation on campus, bureaucratic conversation; giving and understanding opinions; identifying frequency; interviews and talk shows; advantages and disadvantages; interviews; identifying solutions; identifying attitude; following instructions; arguments FOR and AGAINST an issue; following a narrative; identifying feelings and emotions; intonation; pronunciation. 2) English for Aviation: ICAO alphabet and numbers; asking for repetition; questions and short answers; asking for more time; giving a reason; saying what you are going to do; saying there is a problem; permission, obligation and prohibition (may, can, are allowed to, have to, mustn't, shall, should, ought to, can't, don't, must); explaining problems and saying it has been solved; checking and asking for an alternative; using prepositions of position (above, beyond, across, at, behind, away, next to, in front of, into, over, on, below); how many and how much; warnings and requests; time expressions (when, while, until, before, after, as soon as, once); pronunciation of vowels; comparative of superiority and superlative; talking about probability; talking about time (past, future and duration); apologizing; offering a solution; explaining the problem; reported speech; making suggestions; offering help; giving advice or opinion; explaining what happened and saying what will happen.			

CAMPO: TE		ÁREA: LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES	
DISCIPLINA: INGLÊS PARA BCT III (1º semestre 2011 – amarela – 233)			
CH PARA INSTRUÇÃO: 91		CH PARA AVAL: 06	CARGA HORÁRIA TOTAL: 97
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: a) empregar, oralmente e por escrito, vocabulário e estruturas gramaticais convencionais da língua inglesa (Ap); e b) pronunciar, corretamente, termos e estruturas da língua inglesa (Rc).			
EMENTA: 1) Aviation English: ICAO alphabet; prepositions (on, from, to, via, along, across, onto, into at, ahead, towards); describing actions and position using present continuous; parts of an airport; explaining abbreviations; co-ordinate; simple past; confirming and disconfirming; expressing purpose; talking about technology; paraphrase; safety; giving instructions, security measures; expressing necessity and preferences; explaining unknown words; saying intentions; explaining how something works; comparing and contrasting (comparatives and superlative); expressing difficulty and offering assistance; maneuvering an aircraft; making suggestions and giving advice; giving and asking for updates; medical emergencies; identifying and responding to problems; collocations related to “fire”; orders and requests; asking someone to repeat information; warnings; weather words; resolving misunderstanding; landing gear and braking; describing 3D position and movement; climate change; prefixes; suggesting solutions to problems; nouns of fuel; articles; verbs describing damage; passive voice; expressing possibility and probability; reported speech; physical conflict and restraint.			

CAMPO: TE	ÁREA: LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES	
DISCIPLINA: INGLÊS PARA BCT I (1º semestre 2009 – azul – 231)		
CH PARA INSTRUÇÃO: 134	CH PARA AVAL: 06	CARGA HORÁRIA TOTAL: 140
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: a) empregar, oralmente e por escrito, vocabulário e estruturas gramaticais convencionais da língua inglesa (Ap); e b) pronunciar, corretamente, termos e estruturas da língua inglesa (Rc).		
EMENTA: 1) Livro In Company – Pre-Intermediate: simple present; present continuous; adverbs of frequency; indirect questions; simple past; time expressions (in, on, at, ago, when); will for unplanned decisions; comparatives and superlatives; present perfect, present perfect vs simple past; have to, should (giving advice using shouldn't); present perfect (the unfinished past); present perfect with for and since; conditionals with will; the passive; be going to vs will; reported speech; will for future predictions; conditionals (future reference). 2) Livro In Company – Intermediate: present simple vs present continuous; verb + prepositions; simple past; time adverbs (for, in, during, ago, over, before); comparative and superlative expressions; phrasal verbs with on, out, off, up and down; polite question forms; indirect questions; will (for future predictions, spontaneous decisions, offers, requests, promises, refuses, threats); collocations related to work routines; if + will; conditionals (future reference) - unless, provided/providing (that), as/so long as, suppose/supposing; past simple vs present perfect; common adjectival collocations.		

CAMPO: TE		ÁREA: LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES	
DISCIPLINA: INGLÊS PARA BCT II (2º semestre 2009 – azul – 231)			
CH PARA INSTRUÇÃO: 91		CH PARA AVAL: 06	CARGA HORÁRIA TOTAL: 97
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:			
a) empregar, oralmente e por escrito, vocabulário e estruturas gramaticais convencionais da língua inglesa (Ap); e b) pronunciar, corretamente, termos e estruturas da língua inglesa (Rc).			
EMENTA:			
1) Livro In Company – Intermediate: future forms expressing intentions: be going to/planning to/ intending to, etc.; past continuous; past perfect; past simple vs past continuous vs past perfect; expressions and collocations related to presentations; modal verbs (must, may, might, can, could, would, ought to, etc); expressions for stating opinions; multi-verb expressions in business letters; prepositions; conditionals (past reference); collocations related to people and products; passive with common verb structures; collocations related to food and drink; reported speech; grammar of diplomacy. 2) English for Aviation: ICAO alphabet and numbers; asking for repetition; questions and short answers; asking for more time; giving a reason; saying what you are going to do; saying there is a problem; permission, obligation and prohibition (may, can, are allowed to, have to, mustn't, shall, should, ought to, can't, don't, must); explaining problems and saying it has been solved; checking and asking for an alternative; using prepositions of position (above, beyond, across, at, behind, away, next to, in front of, into, over, on, below); how many and how much; warnings and requests; time expressions (when, while, until, before, after, as soon as, once); pronunciation of vowels; comparative of superiority and superlative; talking about probability; talking about time (past, future and duration); apologizing; offering a solution; explaining the problem; reported speech; making suggestions; offering help; giving advice or opinion; explaining what happened and saying what will happen.			

CAMPO: TE		ÁREA: LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES	
DISCIPLINA: INGLÊS PARA BCT III (1º semestre 2010 – azul – 231)			
CH PARA INSTRUÇÃO: 91		CH PARA AVAL: 06	CARGA HORÁRIA TOTAL: 97
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: a) empregar, oralmente e por escrito, vocabulário e estruturas gramaticais convencionais da língua inglesa (Ap); e b) pronunciar, corretamente, termos e estruturas da língua inglesa (Rc).			
EMENTA: 1) Aviation English: ICAO alphabet; prepositions (on, from, to, via, along, across, onto, into at, ahead, towards); describing actions and position using present continuous; parts of an airport; explaining abbreviations; co-ordinate; simple past; confirming and disconfirming; expressing purpose; talking about technology; paraphrase; safety; giving instructions, security measures; expressing necessity and preferences; explaining unknown words; saying intentions; explaining how something works; comparing and contrasting (comparatives and superlative); expressing difficulty and offering assistance; maneuvering an aircraft; making suggestions and giving advice; giving and asking for updates; medical emergencies; identifying and responding to problems; collocations related to “fire”; orders and requests; asking someone to repeat information; warnings; weather words; resolving misunderstanding; landing gear and braking; describing 3D position and movement; climate change; prefixes; suggesting solutions to problems; nouns of fuel; articles; verbs describing damage; passive voice; expressing possibility and probability; reported speech; physical conflict and restraint.			

CAMPO: TE	ÁREA: LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES	
DISCIPLINA: INGLÊS PARA BCT I (2º semestre 2009 – verde – 232)		
CH PARA INSTRUÇÃO: 134	CH PARA AVAL: 06	CARGA HORÁRIA TOTAL: 140

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

a) empregar, oralmente e por escrito, vocabulário e estruturas gramaticais convencionais da língua inglesa (Ap); e

b) pronunciar, corretamente, termos e estruturas da língua inglesa (Rc).

EMENTA:

1) Livro In Company – Pre-Intermediate: simple present; present continuous; adverbs of frequency; indirect questions; simple past; time expressions (in, on, at, ago, when); will for unplanned decisions; comparatives and superlatives; present perfect, present perfect vs simple past; have to, should (giving advice using shouldn't); present perfect (the unfinished past); present perfect with for and since; conditionals with will; the passive; be going to vs will; reported speech; will for future predictions; conditionals (future reference).

2) Livro In Company – Intermediate: present simple vs present continuous; verb + prepositions; simple past; time adverbs (for, in, during, ago, over, before); comparative and superlative expressions; phrasal verbs with on, out, off, up and down; polite question forms; indirect questions; will (for future predictions, spontaneous decisions, offers, requests, promises, refuses, threats); collocations related to work routines; if + will; conditionals (future reference) - unless, provided/providing (that), as/so long as, suppose/supposing; past simple vs present perfect; common adjectival collocations.

CAMPO: TE		ÁREA: LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES	
DISCIPLINA: INGLÊS PARA BCT II (1º semestre 2010 – verde – 232)			
CH PARA INSTRUÇÃO: 91		CH PARA AVAL: 06	CARGA HORÁRIA TOTAL: 97
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: a) empregar, oralmente e por escrito, vocabulário e estruturas gramaticais convencionais da língua inglesa (Ap); e b) pronunciar, corretamente, termos e estruturas da língua inglesa (Rc).			
EMENTA: 1) Livro In Company – Intermediate: future forms expressing intentions: be going to/planning to/ intending to, etc.; past continuous; past perfect; past simple vs past continuous vs past perfect; expressions and collocations related to presentations; modal verbs (must, may, might, can, could, would, ought to, etc); expressions for stating opinions; multi-verb expressions in business letters; prepositions; conditionals (past reference); collocations related to people and products; passive with common verb structures; collocations related to food and drink; reported speech; grammar of diplomacy. 2) English for Aviation: ICAO alphabet and numbers; asking for repetition; questions and short answers; asking for more time; giving a reason; saying what you are going to do; saying there is a problem; permission, obligation and prohibition (may, can, are allowed to, have to, mustn't, shall, should, ought to, can't, don't, must); explaining problems and saying it has been solved; checking and asking for an alternative; using prepositions of position (above, beyond, across, at, behind, away, next to, in front of, into, over, on, below); how many and how much; warnings and requests; time expressions (when, while, until, before, after, as soon as, once); pronunciation of vowels; comparative of superiority and superlative; talking about probability; talking about time (past, future and duration); apologizing; offering a solution; explaining the problem; reported speech; making suggestions; offering help; giving advice or opinion; explaining what happened and saying what will happen.			

CAMPO: TE		ÁREA: LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES	
DISCIPLINA: INGLÊS PARA BCT III (2º semestre 2010 – verde – 232)			
CH PARA INSTRUÇÃO: 91		CH PARA AVAL: 06	CARGA HORÁRIA TOTAL: 97
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:			
a) empregar, oralmente e por escrito, vocabulário e estruturas gramaticais convencionais da língua inglesa (Ap); e			
b) pronunciar, corretamente, termos e estruturas da língua inglesa (Rc).			
 <			

ANEXO U - CURRÍCULO MÍNIMO BCT-ME (EEAR)

CAMPO: TE		ÁREA: LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES	
DISCIPLINA: INGLÊS PARA BCT-ME (1º e 2º semestres de 2009)			
CH PARA INSTRUÇÃO: 146		CH PARA AVAL: 10	CARGA HORÁRIA TOTAL: 156
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: a) empregar, oralmente e por escrito, vocabulário e estruturas gramaticais convencionais da língua inglesa (Ap); e b) pronunciar, corretamente, termos e estruturas da língua inglesa (Rc).			
EMENTA: Livro In Company: Pre-Intermediate: simple present; present continuous; adverbs of frequency; indirect questions; simple past; time expressions (in, on, at, ago, when); will for unplanned decisions; comparatives and superlatives; present perfect, present perfect vs simple past; have to, should (giving advice using shouldn't); present perfect (the unfinished past); present perfect with for and since; conditionals with will; the passive; be going to vs will; reported speech; will for future predictions; conditionals (future reference). Intermediate: present simple vs present continuous; verb + prepositions; simple past; time adverbs (for, in, during, ago, over, before); comparative and superlative expressions; phrasal verbs with on, out, off, up and down; polite question forms; indirect questions; will (for future predictions, spontaneous decisions, offers, requests, promises, refuses, threats); collocations related to work routines; if + will; conditionals (future reference) - unless, provided/providing (that), as/so long as, suppose/supposing; past simple vs present perfect; common adjectival collocations; future forms expressing intentions: be going to/planning to/ intending to, etc.; past continuous; past perfect; past simple vs past continuous vs past perfect; expressions and collocations related to presentations; modal verbs (must, may, might, can, could, would, ought to, etc); expressions for stating opinions; multi-verb expressions in business letters; prepositions; conditionals (past reference); collocations related to people and products; passive with common verb structures; collocations related to food and drink; reported speech; grammar of diplomacy.			

ANEXO V - CURRÍCULO MÍNIMO SAI (EEAR)

CAMPO: TE		ÁREA: LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES	
DISCIPLINA: INGLÊS PARA SAI I (1º semestre 2010 – amarela – 233)			
CH PARA INSTRUÇÃO: 91		CH PARA AVAL: 06	CARGA HORÁRIA TOTAL: 97
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: a) empregar, oralmente e por escrito, vocabulário e estruturas gramaticais convencionais da língua inglesa (Ap); e b) pronunciar, corretamente, termos e estruturas da língua inglesa (Rc).			
EMENTA: 1) Livro Listen In 1: greetings and introductions; confirming people's names; identification of family members; identification of people through physical description; likes and dislikes; descriptions of places; descriptions of homes; locations in a store; ordinal numbers; abilities; preferences; locations in a city; giving and understanding directions; understanding and giving instructions; follow sequence of events; identification of times and events; schedules; understanding food and drink orders; making and understanding reservations; <i>would and will</i> ; sport; invitations; types of entertainment; question intonation; types of weather; weather reports; personal narrative; suggestions and objections; personal qualities; identifying and confirming appointments; learning styles; understanding information in a lecture.			

CAMPO: TE		ÁREA: LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES	
DISCIPLINA: INGLÊS PARA SAI II (2º semestre 2010 – amarela – 233)			
CH PARA INSTRUÇÃO: 91		CH PARA AVAL: 06	CARGA HORÁRIA TOTAL: 97
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: a) empregar, oralmente e por escrito, vocabulário e estruturas gramaticais convencionais da língua inglesa (Ap); e b) pronunciar, corretamente, termos e estruturas da língua inglesa (Rc).			
EMENTA: 1) Livro Listen In 2 – Intonation for clarification and apology; personal information questions; understanding airport announcements; reduced forms of <i>can</i> in questions; personal descriptions and personal preferences; word stress; family relationships; school subjects; abilities; geographical information; travel ads; syllable stress; descriptions of housing; advantages and disadvantages; vowel sounds; consumer goods; occupations; job descriptions; requesting information and checking for understanding; requests; excuses; sentence stress; tourist information; descriptions of places; tag questions form certainty or uncertainty; restaurant descriptions; food orders; rising and falling intonation; sequence of events; relative clauses; medical problems; intonation in open and closed questions; main points of a story; personal qualities; advice and solution; social interaction; sequence of events.			

CAMPO: TE		ÁREA: LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES	
DISCIPLINA: INGLÊS PARA SAI I (1º semestre 2009 – azul – 231)			
CH PARA INSTRUÇÃO: 134		CH PARA AVAL: 06	CARGA HORÁRIA TOTAL: 140
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: a) empregar, oralmente e por escrito, vocabulário e estruturas gramaticais convencionais da língua inglesa (Ap); e b) pronunciar, corretamente, termos e estruturas da língua inglesa (Rc).			
EMENTA: 1) Livro In Company - Elementary: the verb to be; subject and possessive pronouns; simple present; questions with simple present; adverbs of frequency; there is/there are; have got; can/can't; was/were; simple past of regular and irregular verbs; parts of speech; prepositions (on, in, at, for, from, about, after, over, with, to); countable and uncountable nouns; <i>some</i> in offers and requests; comparative and superlative adjectives; verbs and prepositions of movement; present continuous; spelling of –ing forms; present continuous x simple present; going to + verb; subject questions; present perfect; present perfect x simple present; will; say and tell; will for making promises.			

CAMPO: TE		ÁREA: LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES	
DISCIPLINA: INGLÊS PARA SAI II (2º semestre 2009 – azul – 231)			
CH PARA INSTRUÇÃO: 91		CH PARA AVAL: 06	CARGA HORÁRIA TOTAL: 97
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: a) empregar, oralmente e por escrito, vocabulário e estruturas gramaticais convencionais da língua inglesa (Ap); e b) pronunciar, corretamente, termos e estruturas da língua inglesa (Rc).			
EMENTA: 1) Livro In Company – Pre-intermediate: simple present; present continuous; adverbs of frequency; indirect questions; simple past; time expressions (in, on, at, ago, when); will for unplanned decisions; comparatives and superlatives; present perfect, present perfect vs simple past; have to, should (giving advice using shouldn't); present perfect (the unfinished past); present perfect with for and since; conditionals with will; the passive; be going to vs will; reported speech; will for future predictions; conditionals (future reference).			

CAMPO: TE		ÁREA: LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES	
DISCIPLINA: INGLÊS PARA SAI III (1º semestre 2010 – azul – 231)			
CH PARA INSTRUÇÃO: 91		CH PARA AVAL: 06	CARGA HORÁRIA TOTAL: 97

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

a) empregar, oralmente vocabulário e estruturas gramaticais convencionais da língua inglesa (Ap); e

b) pronunciar, corretamente, termos e estruturas da língua inglesa (Rc).

EMENTA:

1) Livro Listen In 2 – Intonation for clarification and apology; personal information questions; understanding airport announcements; reduced forms of *can* in questions; personal descriptions and personal preferences; word stress; family relationships; school subjects; abilities; geographical information; travel ads; syllable stress; descriptions of housing; advantages and disadvantages; vowel sounds; consumer goods; occupations; job descriptions; requesting information and checking for understanding; requests; excuses; sentence stress; tourist information; descriptions of places; tag questions form certainty or uncertainty; restaurant descriptions; food orders; rising and falling intonation; sequence of events; relative clauses; medical problems; intonation in open and closed questions; main points of a story; personal qualities; advice and solution; social interaction; sequence of events.

CAMPO: TE		ÁREA: LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES	
DISCIPLINA: INGLÊS PARA e SAI I (2º semestre 2008 – branca – 230)			
CH PARA INSTRUÇÃO: 131		CH PARA AVAL: 09	CARGA HORÁRIA TOTAL: 140
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: a) empregar, oralmente e por escrito, vocabulário e estruturas gramaticais convencionais da língua inglesa (Ap); e b) pronunciar, corretamente, termos e estruturas da língua inglesa (Rc).			
EMENTA: 1) Livros 4, 5 e 6 do American Language Course: Polite Requests; Possessive Adjectives: my/your, his/her; Subject Pronoun; Conjunction: and, or, but; Imperative Sentences: let's; Interrogatives: who, what, which, where, when, how many, what+noun (adj) / how much (adv); Irregular Plurals; Possessives: our, your, their, whose, -s'; Present Progressive Tense; Adverbs: expressions of frequency; Infinitives: with want; Modification Pattern: adj + noun; Prepositions of Purpose: for; Present Tense of known verbs besides BE; Modals: can (ability) / can (permission) / may (permission) / have to (obligation) / must (obligation) / must not (prohibition), would like to; Past Tense: regular/irregular verbs; Adjectives (quantity): much/many, some/any, a lot of/lots of, a little/a few; Articles: a, the; Futures Tense; Non-referential expletive: there; Pronouns: one/ones; Adverbs (of addition): also meaning too; Indirect Object; Interrogatives (with response): why with because, how + BE, how + action verb; Noun clauses (that): direct object of verb after think; Object Pronoun: me, you, him, her, it, us, you (pl), them; Verbs (transitive).			

CAMPO: TE	ÁREA: LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES	
DISCIPLINA: INGLÊS PARA SAI II (1º semestre 2009 – branca – 230)		
CH PARA INSTRUÇÃO: 88	CH PARA AVAL: 09	CARGA HORÁRIA TOTAL: 97

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a) empregar, oralmente e por escrito, vocabulário e estruturas gramaticais convencionais da língua inglesa (Ap); e
b) pronunciar, corretamente, termos e estruturas da língua inglesa (Rc).

EMENTA:

1) Livros 7, 8 e 9 do American Language Course: Adjectives (comparisons-comparatives): adj+-er / -er+than; Adjectives (comparisons-superlative): adj+-est; Adjective (position): adj+noun; Adjective (indefinite): both, other; Adverb Clause (unequal comparison): comparative add + than; Pronouns (indefinite): both, other, some, any; Interrogatives: how old; Verbals (gerunds): as object of preposition; Verbs (infinitives): expressing purpose; Adjectives (comparison – comparative/superlative): better/best; best/worse, more/less + adj + than, the most/the least + adj; Adverb Clause (unequal comparison): comparative adj + than; Infinitive: after begin / forget / learn / like / need / remember / start / try / want; Interrogative object pronoun: whom as direct object; Modals: be going to (intention), may/might (possibility), should (advice/obligation); Noun clauses (that): as direct object with tell; Possessive pronouns: mine, ours, yours, her, his, theirs; Verbs (imperative mood): direct command (tell); Adjectives (equality/inequality): same (as)/similar to/alike, different (from); Adjectives (predicate position – after linking verbs): BE, taste, smell, sound, look, feel+alike; Adverb clause (cause/reason): following sorry, pleased, etc., with because; Adverbs: of manner; Commands: with ask, tell; Gerunds: as object of preposition with apologize; Indirect Speech: with ask, tell; Interrogative: how (manner); Noun clause: introduced by that/predicate adjective + that; Past Progressive Tense; Present Progressive Tense: as future; Suffix: -ly (adj – adv).

CAMPO: TE		ÁREA: LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES	
DISCIPLINA: INGLÊS PARA SAI III (2º semestre 2009 – branca – 230)			
CH PARA INSTRUÇÃO: 88		CH PARA AVAL: 09	CARGA HORÁRIA TOTAL: 97
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: a) empregar, oralmente e por escrito, vocabulário e estruturas gramaticais convencionais da língua inglesa (Ap); e b) pronunciar, corretamente, termos e estruturas da língua inglesa (Rc).			
EMENTA: 1) Livros 10, 11 e 12 do American Language Course: adverb clause (time): after, before, until, when, while; Indirect Speech: with say, ask; Interrogatives: how + adverb, far, relate to time/distance; Modals: be able to (ability), be supposed to (obligation/custom/advice), could/can, would/will (requests and responses), not be able to (inability/incapability); Prepositions (place/position); Present Tense: as future; Pronoun (non-referential); impersonal IT; verbs (infinitives): after predicate adjectives expressing cause/reason; Verbs (infinitive phrases): with how as direct object; Verbs (gerunds): as direct object; Adjectives/nouns (predicate position): after linking verbs, become/get; Adjectives (intensifiers): too; Adjective clause: who, that, which as subject pronouns; Adverbs (interrogatives): How long? (duration); Modals: could (past ability), couldn't (inability); Pronouns (indefinite): someone, somebody, anyone, anybody, no one, nobody; Indirect Speech: tell-type verb (simple past) + indirect object + that - noun clause; Verbs (infinitives): after too + predicate adjective; Verbs (infinitive phrases): of purpose; Prepositions of time; Present Perfect Progressive Tense; Present Perfect Tense: with be/have, since/for; Suffix: -y (noun – adjective); Adjectives (participle as emotive adjectives): -ing/-ed; Adverb clause (if): statements with real conditions; Adverbs (comparison): -er + optional than; Adverbs (of time): yet, anymore, any longer, already, no longer; Independent clauses with coordinate conjunctions: so, or; Indirect Speech: say-type verb (past tense) + that clause; Modals: could (possibility), used to (past routine, discontinued past habit), would (past routine); Present Perfect Tense: action begun in past and continuing to present, indefinite past action.			

CAMPO: TE		ÁREA: LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES	
DISCIPLINA: INGLÊS PARA e SAI I (2º semestre 2009 – verde – 232)			
CH PARA INSTRUÇÃO: 91		CH PARA AVAL: 06	CARGA HORÁRIA TOTAL: 97
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: a) empregar, oralmente e por escrito, vocabulário e estruturas gramaticais convencionais da língua inglesa (Ap); e b) pronunciar, corretamente, termos e estruturas da língua inglesa (Rc).			
EMENTA: 1) Livro In Company - Elementary: the verb to be; subject and possessive pronouns; simple present; questions with simple present; adverbs of frequency; there is/there are; have got; can/can't; was/were; simple past of regular and irregular verbs; parts of speech; prepositions (on, in, at, for, from, about, after, over, with, to); countable and uncountable nouns; <i>some</i> in offers and requests; comparative and superlative adjectives; verbs and prepositions of movement; present continuous; spelling of –ing forms; present continuous x simple present; going to + verb; subject questions; present perfect; present perfect x simple present; will; say and tell; will for making promises.			

CAMPO: TE		ÁREA: LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES	
DISCIPLINA: INGLÊS PARA SAI II (1º semestre 2010 – verde – 232)			
CH PARA INSTRUÇÃO: 91		CH PARA AVAL: 06	CARGA HORÁRIA TOTAL: 97
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: a) empregar, oralmente e por escrito, vocabulário e estruturas gramaticais convencionais da língua inglesa (Ap); e b) pronunciar, corretamente, termos e estruturas da língua inglesa (Rc).			
EMENTA: 1) Livro In Company – Pre-intermediate: simple present; present continuous; adverbs of frequency; indirect questions; simple past; time expressions (in, on, at, ago, when); will for unplanned decisions; comparatives and superlatives; present perfect, present perfect vs simple past; have to, should (giving advice using shouldn't); present perfect (the unfinished past); present perfect with for and since; conditionals with will; the passive; be going to vs will; reported speech; will for future predictions; conditionals (future reference).			