



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NA AULA DE LÍNGUA INGLESA NA
UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

SOLYMEIRE RIBEIRO DE OLIVEIRA ALMEIDA

Asunción- Paraguay

2023

SOLYMEIRE RIBEIRO DE OLIVEIRA ALMEIDA

**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NA AULA DE LÍNGUA INGLESA
NA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO**

Tese a ser apresentada para Universidad Autónoma de Asunción (UAA) como requisito final para a obtenção do Título de Doctora en Ciencias de la Educación.

Orientadora: Professora Dra. Daniela Ruiz Díaz Morales.

Asunción - Paraguay

2023

Solymeire Ribeiro de Oliveira Almeida. 2023

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NA AULA DE LÍNGUA INGLESA NA
UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

167 p.

Tutora: Professora Dra. Daniela Ruiz Díaz Morales

Doctorado en Ciencias de la Educación

Universidad Autónoma de Asunción. 2023

SOLYMEIRE RIBEIRO DE OLIVEIRA ALMEIDA

**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NA AULA DE LÍNGUA INGLESA NA
UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO**

Esta tesis fue evaluada y aprobada en fecha __/__/____ para la obtención del título de Doctor en
Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Asunción – UAA.

Prof. Dr.....

Prof. Dr.....

Prof. Dr.....

Prof. Dr.....

Prof. Dr.....

Asunción-Paraguay

2023

Dedicatória

À memória de meu pai Joaquim de Oliveira Neto e de meus irmãos Ailton e Haroldo com muitas saudades.

Uma dedicação especial a meus filhos Thiago e Arthur, amores de minha vida.

AGRADECIMENTOS

A presente tese de doutorado não poderia chegar a bom porto sem o precioso apoio de várias pessoas e desejo expressar minha gratidão àqueles que generosamente me ajudaram na construção da minha história acadêmica.

Em primeiro lugar agradeço a Deus por me sustentar e capacitar, a Ele toda honra e toda glória.

Não posso deixar de agradecer à minha orientadora, Dra. Daniela Ruiz Diaz Morales, por toda paciência, empenho e disponibilidade que sempre dispensou a mim durante todo o processo de construção da pesquisa. Com sua inteligência e perspicácia me corrigindo, sendo compreensiva nos momentos de aflição e assertiva nos momentos que precisei ser impulsionada para efetivar a pesquisa, sem nunca me desmotivar. Muitíssimo obrigada, querida professora!

Desejo igualmente agradecer a todos os meus professores e colegas de curso na Universidad Autónoma de Asunción com quem partilhei experiências e aprendi muito.

Muito obrigada, queridos amigos.

Ao povo abençoado e afetuoso do Paraguai que me acolheu a quem dedico profundo respeito e admiração.

Aos alunos e professores do curso de letras inglês da Universidade de Pernambuco – Campus Petrolina na pessoa da coordenadora do colegiado de Letras por autorizar que essa investigação fosse feita nas turmas sob sua tutela.

Por último e de forma muito especial, quero agradecer à minha amada família: Minha mãe Anair, pelo amor incondicional que tem por mim e por meus irmãos pelo incentivo e apoio cuidando de meus filhos em minhas ausências. Aos meus irmãos Adenilson, Aliomar, Altemar, Joaquim e Solange por acreditarem em minha capacidade e por me sustentarem com suas constantes orações. Amo muito a vocês, meus irmãos! Aos meus filhos Thiago e Arthur que me inspiram a continuar com meus projetos e por quem vivo cada dia de minha vida. E um agradecimento ao meu esposo Clodoaldo pelo amor e cuidado comigo.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	ix
LISTA DE GRÁFICOS	x
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xi
RESUMO.....	xii
ABSTRACT.....	xiii
RESUMEM.....	xiv
INTRODUÇÃO.....	01
1. A IMPORTÂNCIA DO INGLÊS NO MUNDO.....	7
1.1 Breve histórico do ensino de inglês no Brasil.....	14
1.2 A criação do curso de letras no Brasil.....	16
1.3 O que dizem os documentos oficiais sobre o ensino de língua inglesa.....	18
2 ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA INGLESA.....	19
2.1 As estratégias de ensino na formação de professores de inglês.....	28
2.2 A aquisição de linguagem e aquisição de inglês.....	33
2.3 A competência comunicativa.....	37
2.4 Algumas características da abordagem comunicativa.....	42
2.5 O papel da universidade na conscientização linguística.....	44
3 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	45
3.1 Desenho inicial da pesquisa.....	45
3.2. O problema da investigação.....	46
3.2.1 Objetivo Geral.....	47

3.2.2 Objetivos específicos.....	47
3.3 Marco de Investigação.....	49
3.4 Unidade de análise e participantes.....	50
3.4.1 Unidade de análise – Universidade de Pernambuco.....	50
3.4.2 Participantes da Investigação.....	51
3.4.3 Delimitação de alcance da pesquisa.....	52
3.4.4 Tipo de amostra.....	53
3.5 Seleção e elaboração dos instrumentos de pesquisa.....	54
3.5.1 Instrumentos da pesquisa.....	54
3.5.2 Entrevista	57
3.5.3 Observação	57
3.5.4 Validade dos Instrumentos.....	60
3.6 Considerações éticas da investigação	61
4 ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	62
4.1 Respostas dos alunos.....	63
4.2 Respostas dos professores.....	81
4.3 Apresentação dos dados da observação das aulas de Inglês.....	93
5. CONCLUSÕES	96
RECOMENDAÇÕES.....	100
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICE I: CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	108
APÊNDICE II: TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	109

APÊNDICE III: QUESTÕES DA ENTREVISTA AOS PROFESSOR.....	112
APÊNDICE IV: QUESTIONÁRIO ALUNOS.....	115
APÊNDICE V: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS.....	119
APÊNDICE VI: FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTOS.....	120
ANEXOS	139

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01: Desenho do processo de Investigação.....	48
FIGURA 02: Universidade de Pernambuco.....	82
FIGURA 03: Matriz curricular.....	82

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Idade.....	63
Gráfico 02: Gênero.....	64
Gráfico 03: Semestre em curso.....	64
Gráfico 04: Necessidade de aprender Língua Inglesa.....	65
Gráfico 05: Como você descreveria o seu aprendizado na Língua Inglesa.....	68
Gráfico 06: Quantidade de horas de estudo de Inglês.....	69
Gráfico 07: Que tipo de texto você mais lê em inglês	70
Gráfico 08: Onde pratica a escuta da Língua Inglesa com mais frequência.....	71
Gráfico 09: Você acha mais difícil com relação ao Inglês.....	72
Gráfico 10: Você acha mais fácil com relação ao Inglês.....	72
Gráfico 11: Você acha que aprende melhor	73
Gráfico 12: Qual a estratégia considera mais produtiva.....	74
Gráfico 13: Que atividade complementar você considera mais necessárias	74
Gráfico 14: Com relação a leitura inglês.....	75
Gráfico 15: Tarefas extra-classe	76
Gráfico 16: Sobre as tarefas sugeridas para casa.....	76
Gráfico 17: Em que circunstâncias você mais utiliza o inglês	77
Gráfico 18: Em que situação você se sente mais inseguro com relação ao inglês.....	77
Gráfico 19: Qual a sua opinião sobre os testes.....	78
Gráfico 20: Com relação aos erros cometidos.....	79
Gráfico 21: Como o professor deve se comunicar em sala de aula.....	79
Gráfico 22: Como o aluno deve se comunicar em sala de aula.....	80

LISTA DE ABREVIATURAS

AC - Atividade complementar

APA American Psychological Association

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CNE - Conselho Nacional de Educação

CL - Conscientização Linguística

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PPC – Projeto Pedagógico de Cursos

OEBI – Organização das /escolas Bilíngues do Estado de São Paulo

UE – Unidade Escolar

UEPB Universidade Estadual da Paraíba

UFPB Universidade Federal da Paraíba

UPE – Universidade de Pernambuco

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UTIC – Universidade Tecnológica Intercontinental

TICs Tecnologia da Informação e Comunicação

RESUMO

Este trabalho aborda o uso de estratégias de ensino de língua inglesa no curso de língua inglesa da Universidade de Pernambuco, Campus Petrolina, localizada na cidade de Petrolina, Pernambuco. Analisar as metodologias e técnicas de ensino utilizadas pelos professores de inglês neste curso. Para tanto, traz um breve relato sobre a conceituação, modelos e programas existentes, a fim de verificar como é realmente realizada a preparação de futuros professores de inglês. Analisa quais estratégias são as mais comuns e se cumpre seu objetivo, que é ministrar um ensino com enfoque comunicativo. Trata-se, portanto, de uma pesquisa não experimental com escopo descritivo e abordagem mista. Para alcançar os resultados, foram realizadas visitas ao campus e conversas com coordenadores, e aplicados questionários a professores e alunos a fim de coletar dados que serviriam de subsídios para a pesquisa. Além desses instrumentos de pesquisa, utilizou-se pesquisa bibliográfica com teóricos da área de Ensino de Línguas e estratégias didáticas, bem como em sites e outras publicações sobre o tema proposto. Com base nos dados coletados na pesquisa, pode-se concluir que o uso de estratégias com foco na abordagem comunicativa é o método mais eficiente para a aprendizagem dos alunos, na medida em que permite ressignificação das metodologias docentes, além de possibilitar aos alunos contato mais aprofundado com o inglês. Apesar de não ser uma novidade, ainda há uma grande carência de informações e esclarecimentos sobre o que realmente significa formar professores de línguas, para que cursos com esse perfil curricular cumpram sua função de desenvolvimento social e possam contribuir para uma formação integral do indivíduo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de inglês; estratégia; currículo; formação do professor.

ABSTRACT

This work addresses the use of English language teaching strategies in the English language course at the University of Pernambuco, Campus Petrolina, located in the city of Petrolina Pernambuco. Analyze the teaching methodologies and techniques used by English teachers in this course. Therefore, it brings a brief report on the conceptualization, models and existing programs, in order to verify how the preparation of future English teachers is actually carried out. It analyzes which strategies are the most common and whether it fulfills its objective, which is to teach teaching with a communicative focus. It is, therefore, a non-experimental research with a descriptive scope and a mixed approach. To achieve the results, visits to the campus and conversations with coordinators were carried out, and questionnaires were applied to teachers and students in order to collect data that would serve as subsidies for the research. In addition to these research instruments, bibliographic research was used with theorists in the area of Language Teaching and didactic strategies, as well as on websites and other publications on the proposed theme. Based on the data collected in the research, it can be concluded that the use of strategies focused on the communicative approach is the most efficient method for student learning, insofar as it allows the re-signification of teaching methodologies, in addition to allowing students to have more contact in-depth with English. Despite not being a novelty, there is still a great lack of information and clarifications about what it really means to train language teachers, so that courses with this curricular profile fulfill their function of social development and can contribute to an integral formation of the individual.

KEYWORDS: Teaching English; strategy; resume; teacher training.

RESUMEN

Este trabajo aborda el uso de estrategias de enseñanza del idioma inglés en el curso de idioma inglés en la Universidad de Pernambuco, Campus Petrolina, ubicada en la ciudad de Petrolina, Pernambuco. El objetivo general fue: Analizar las metodologías y técnicas de enseñanza utilizadas por los profesores de inglés en este curso. Por ello, trae un breve informe sobre la conceptualización, modelos y programas existentes, con el fin de verificar cómo se lleva a cabo realmente la preparación de los futuros profesores de inglés. Analiza qué estrategias son las más comunes y si cumple su objetivo, que es enseñar a enseñar con un enfoque comunicativo. Se trata, por tanto, de una investigación no experimental con alcance descriptivo y enfoque mixto. Para lograr los resultados se realizaron visitas al plantel y conversatorios con coordinadores, y se aplicaron cuestionarios a docentes y estudiantes con el fin de recolectar datos que sirvieran para la investigación. Además de estos instrumentos de investigación, se utilizó la investigación bibliográfica con teóricos del área de Enseñanza de Lenguas y estrategias didácticas, así como la búsqueda en sitios web y otras publicaciones sobre la temática propuesta. A partir de los datos recogidos en la investigación, se puede concluir que el uso de estrategias enfocadas en el enfoque comunicativo es el método más eficiente para el aprendizaje de los estudiantes, en la medida en que permite resignificar las metodologías de enseñanza, además de permitir a los estudiantes tener un contacto más profundo con el inglés. A pesar de no ser una novedad, aún existe una gran falta de información y esclarecimientos sobre lo que realmente significa formar profesores de idiomas, para que cursos con este perfil curricular cumplan su función de desarrollo social y puedan contribuir a una formación integral del individuo.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza del inglés; estrategia; currículo; formación de profesores.

INTRODUÇÃO

A possibilidade de usar a língua inglesa para se comunicar é uma necessidade em tempos de globalização do conhecimento, pois não é nenhuma novidade que o idioma Inglês tem sido usado como principal língua do mundo para a ciência, a tecnologia, as artes e para a cultura. Há uma expectativa daquele que estuda a língua inglesa em relação ao crescimento social e cultural por meio da difusão do conhecimento integral dessa língua. Apesar de nos documentos e leis que regem a educação dizerem que o ensino de língua inglesa deve ser para a comunicação efetiva, ainda é muito raro que os alunos aprendam de fato a habilidade de se comunicar com desenvoltura tanto nas escolas de ensino básico como nos cursos de graduação em letras.

Essa pesquisa surge então pela necessidade de se entender os efeitos causados pelo uso de estratégias de ensino na aula de Língua inglesa no curso de formação de professores pois sabe-se da urgência de se suprir essa demanda que é a formação efetiva de docentes fluentes na língua que se propõem a ensinar, nesse caso, a língua inglesa, devido às novas demandas tecnológicas percebidas na sociedade atual. Há ainda o crescente interesse dos jovens pelas aulas de inglês visando entender desde um filme, uma música, um noticiário e jogos eletrônicos, cada vez mais presente na atualidade. Por esse motivo é necessário buscar métodos eficazes a serem utilizados nas aulas de inglês, tornando esse momento agradável, pois geralmente, o inglês é ensinado como uma matéria secundária e o professor apenas leciona uma lista de vocábulos nos anos de ensino fundamental que perdura essa mesma técnica nos anos do ensino médio. Podendo esses fatores anteriormente citados comprometerem o aprendizado do educando.

Se faz necessário enfatizar, que em escolas com programas curriculares onde o inglês é ensinado há casos em que os conteúdos não são aprendidos de forma efetiva mesmo estudando essa matéria desde as séries iniciais até o último ano do ensino básico apenas em duas aulas semanais. dificilmente esses alunos tenham fluência no idioma.

As estratégias usadas pelo professor na aula de inglês têm como propósito promover e despertar o interesse do aluno pela matéria, se mal aplicadas tais estratégias resultam em um

efeito contrário, causando o desinteresse do aluno em relação a disciplina. Alguns métodos de ensino do inglês devem ser revistos, pois existe a necessidade de proporcionar o contato com diferentes tipos de textos para que o estudante se acostume desde o início desenvolver várias habilidades como a leitura, a escrita, a fala e a compressão auditiva.

Algumas pesquisas serviram de antecedentes para este trabalho. No artigo intitulado “Diferentes Metodologias no Ensino de Inglês como Língua Estrangeira: Reflexões por uma prática significativa”, (Magalhães, 2008) concluiu que “O trabalho em uma sala de aula de língua estrangeira demanda reflexão constante sobre o contexto de ensino-aprendizagem no qual está inserido. Como consequência, uma postura reflexiva e autônoma leva o professor a produzir sua prática teórica, observando criticamente as alternativas metodológicas disponíveis e selecionando o que é relevante, a partir da realidade onde está inserido e do diálogo realizado com alunos e colegas de trabalho. Por isso, quando um determinado método e os materiais didáticos usados não conseguem atender plenamente aos objetivos, às características e às necessidades do contexto de ensino, cabe ao professor adotar estratégias e procedimentos mais adequados e produtivos. A era do pós-método exige não só uma maior responsabilidade do professor sobre suas escolhas e práticas, mas também possibilita o surgimento de novos papéis desempenhados por professores e alunos que podem tornar-se co-construtores do processo de ensino-aprendizagem. Esses papéis apresentam novas perspectivas tanto do ponto de vista das metodologias de ensino de língua quanto das abordagens de pesquisa utilizadas para investigar a sala de aula, resultando no emprego de atitudes mais críticas (Bailey, 2001; Allwright, 2003). A prática de ensino está longe de obter respostas acabadas ou de produzir uma metodologia de trabalho que garanta o sucesso e a satisfação de professores e aprendizes. Entretanto, os docentes que almejam conviver com seus questionamentos encarando-os como desafios constantes que alimentam sua atitude crítico-reflexiva na vida e na sala de aula, poderão obter metodologias e práticas de ensino cada vez mais repletas de significado.

No estudo de Villaça (2010) com o título “A Importância de pesquisas em Estratégias de aprendizagem no Ensino de Língua Estrangeira”, constata que “O ensino de estratégias não deve ser entendido como um treinamento mecanicista sem reflexão sobre a aprendizagem. Trata-se, na verdade, de uma possibilidade de instrumentalização e capacitação do aprendiz,

seja este um aluno formal, um usuário da língua ou um autodidata, para melhor lidar com o processo de aprendizagem. Outro cuidado importante é não restringir o ensino de estratégias a metodologias específicas. Adotando abordagens diferentes, as estratégias podem ser ensinadas de forma direta/explicita ou indireta/implícita, integradas ou não ao programa de ensino. A identificação das estratégias empregadas pelos alunos costuma anteceder o ensino de estratégias. Com isso, o pesquisador busca avaliar as estratégias que devem ser ensinadas e/ou priorizadas. Neste caso, é comum que as pesquisas comparem o uso de estratégias, muitas vezes por meio de relatos verbais, antes e depois do ensino das estratégias. O perfil estratégico possibilita melhor planejamento das estratégias, em especial quando o tempo e as oportunidades são limitados. É possível dividir o ensino de estratégias em amplo ou restrito, quanto à diversidade de tipos de estratégias. No ensino amplo, estratégias de diferentes naturezas e classificações são ensinadas, tais como cognitivas, metacognitivas etc. Por outro lado, no ensino restrito o ensino foca em um tipo de estratégia (cognitiva, por exemplo).

No artigo publicado por Santos (2011), com o título “O Ensino da Língua Inglesa no Brasil”, a autora chegou à seguinte conclusão: Recentemente tem-se refletido muito sobre a preparação que os professores em formação têm recebido em seus cursos de licenciatura. Constata-se, entre outras coisas, que a universidade não tem conseguido formar professores de língua inglesa tão preparados quanto o exercício da docência exige (Moita Lopes, 1996; Santos e Oliveira apud Lima, 2009), e que muitos que nem ao menos dominam o idioma são diplomados mesmo assim. Uma das supostas soluções que vêm sendo apontadas é a inclusão de testes de aptidão ou de proficiência no processo seletivo de acesso ao ensino superior nos cursos de licenciatura em letras, (Santos e Oliveira apud Lima, 2009) o que parece não ser o mais adequado. Uma medida como essa poderia limitar o acesso às vagas desses cursos aos candidatos que tiveram recursos financeiros para investir em cursos particulares de idiomas. Uma alternativa menos elitista poderia ser a implantação de uma avaliação abrangente ao final do curso, com, inclusive, teste de proficiência. Essa medida talvez seja capaz de contribuir de forma mais significativa para os departamentos de letras e seus alunos reafirmarem todos os dias o compromisso que têm com a educação, e juntos irem construindo as soluções para seus problemas.

No estudo denominado “Implantação do Ensino Bilíngue no Colégio Dínamo”, de Almeida (2018), que buscou entre outros objetivos investigar as estratégias de ensino concluiu que os professores necessitam de formação continuada específica para esse tipo de ensino pois em suas respostas afirmam não ter tido muitos cursos com essa temática. Conclui-se que o que, isso possa estar afetando a qualidade das aulas e o ensino que está sendo oferecido na escola ainda está um pouco abaixo do esperado para o ensino bilíngue, sobretudo porque o nível de proficiência dos professores segundo analisado. Infere-se dessa forma, que as aulas não têm sido ministradas em duas línguas o tempo inteiro, salvo algumas ocasiões específicas.

Um dos objetivos da pesquisa citada anteriormente reporta sobre a identificação das estratégias metodológicas e os recursos empregados pelos professores no ensino bilíngue; concluiu-se que nem sempre professores usam as estratégias ou metodologias indicadas para tornar o ensino bilíngue mais atrativo mesmo com os diversos recursos existentes na escola.

Assim, esse trabalho busca entender melhor quais são as principais estratégias e as relações entre a prática pedagógica dos profissionais envolvidos nesse processo a partir da formação inicial de professores de língua inglesa. Alguns questionamentos nos estimulam a conhecer quais são os procedimentos adotados pelos professores no curso de graduação em letras a saber: Quais são as estratégias que estão sendo ensinadas no curso de formação de professores de língua inglesa? Desse questionamento surge o objetivo geral:

Analisar o impacto do uso das Estratégias de Ensino nas aulas de língua inglesa com alunos dos dois últimos semestres do curso de licenciatura em Letras na Universidade de Pernambuco - Campus Petrolina.

As perguntas que específicas são:

- 1- Qual a percepção dos docentes das estratégias que usam nas aulas de língua inglesa?
- 2- Quais estratégias de ensino são mais recorrentes no contexto da aula de língua inglesa?
- 3- Quais estratégias são mais eficientes para o desenvolvimento da competência comunicativa no processo de ensino-aprendizagem?

Os objetivos específicos são os seguintes:

1. Descrever a percepção dos docentes com relação às estratégias nas aulas de línguas.
2. Verificar as estratégias mais recorrentes no contexto de aulas voltadas para futuros professores de língua inglesa.
3. Identificar as estratégias que se mostram mais eficientes para o desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa.

Essa pesquisa se justifica pela necessidade de analisar os impactos causados pelo uso de Estratégias de Aprendizagem utilizados por professores de alunos graduandos em Letras-Inglês na Universidade de Pernambuco – Campus Petrolina., tendo em vista a necessidade de haver uma formação integral de professores fluentes na língua inglesa. Por entender que uma investigação feita numa situação bem próxima do contexto real do uso de Estratégias de ensino poderá fornecer dados mais precisos à pesquisa. Percebendo-se também a complexidade dos processos de ensino-aprendizagem, da abordagem de ensino bem como do papel do professor, é mister que se faça uma análise do uso de estratégias de aprendizagem dos professores das turmas que se pretende observar. Por se tratar de turmas que estão concluindo o curso de formação de professores, este estudo é de fundamental importância, pois poderá contribuir para que futuros docentes desenvolvam suas próprias Estratégias de ensino-aprendizagem e para que os professores mesmo os que já estiverem atuando em sala de aula revejam suas próprias práticas e possam melhorá-las.

Considerando a abordagem comunicativa, no que se refere ao ensino aprendizagem de Língua Inglesa, faz-se necessário verificar a perspectiva dos futuros professores de Línguas, visto que a comunicação será um instrumento essencial para a formação profissional, acadêmica e pessoal dos graduandos em Letras-Inglês e suas Literaturas.

Há vários fatores adversos já conhecidos que dificultam o sucesso no ensino-aprendizagem de inglês na escola, como por exemplo, a deficiência de material, conhecimento superficial da norma culta da língua materna por parte de muitos alunos no Ensino Básico, a grande quantidade de alunos por turma e ainda o fato de o Brasil não ter uma segunda língua oficial, e por isso muitos alunos não se sentem estimulados a utilizá-la em suas tarefas cotidianas. (Moita Lopes, 2001: Brasil, 1999, p.50). Assim, um relevante percentual de alunos

não aprende de maneira satisfatória. Diante dessa realidade, surge a necessidade de se compreender a relação entre as estratégias pedagógicas utilizadas por esses professores e a efetividade do ensino-aprendizado desde a formação dos professores enquanto ainda estão frequentando a faculdade de letras.

A metodologia e a prática usada pelo professor na aula de inglês, devem promover e despertar o interesse do aluno pela matéria, estimulando-o. Alguns métodos de ensino do inglês devem ser revistos, pois existe a necessidade de proporcionar o contato com diferentes tipos de estratégia de aprendizagem para que o estudante se acostume desde cedo a desenvolver a habilidade de comunicação efetiva e eficiente na segunda língua.

Assim, essa pesquisa se propõe a contribuir com a fomentação de uma nova visão a respeito do ensino para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem significativa do inglês como segunda língua.

No contexto acadêmico, a pesquisa torna-se relevante ao passo em que pode trazer reflexão aos educadores sobre suas reais necessidades e dificuldades em realizar as aulas pensando a partir de estratégias planejadas bem como permitir uma análise sobre a metodologia e o material pedagógico. A partir dessa avaliação, esses profissionais dialogando com os colegas e coordenadores do curso de letras poderão rever os critérios utilizados para a escolha da estratégia mais adequada a cada objetivo de suas aulas.

É uma pesquisa viável de ser concretizada, por estar focada em apenas um curso (Letras-inglês) o que possibilita à pesquisadora ter contato com todos os indivíduos participantes da pesquisa bem como o acesso irrestrito aos documentos necessários para a realização da mesma.

A pesquisa está dividida em quatro momentos. Na introdução, é mostrada a contextualização da pesquisa, bem como a justificativa, perguntas norteadoras e os objetivos que motivaram a realização da mesma.

No Capítulo I traz um histórico sobre o ensino de inglês e sobre o curso de letras-inglês no Brasil através da experiência de pesquisadores desse campo de estudo, com a contribuição e o pensamento de Crystal (2003), Kachru (1997; 2000) Rajagopalan (2003; 2005; 2011), Siqueira (2008; 2010), Almeida Filho (2008; 2009), dentre outros e com os

documentos legais citados principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LBDEN (1996), levando em consideração a experiência da pesquisadora enquanto professora da área, embasando-se na reflexão dos teóricos e pesquisadores do ensino e aprendizagem de línguas, trazendo a conceituação acerca do que se entende por estratégias de ensino.

No Capítulo II traz os procedimentos metodológicos usados na pesquisa, com uma análise sobre o *locus* da pesquisa, bem como definição sobre os sujeitos envolvidos, o tipo de método utilizado, bem como as técnicas de coleta de dados.

O capítulo III refere-se às concepções dos pesquisados sobre o uso de estratégias e a análise dos dados coletados através dos questionários aplicados bem como das entrevistas feitas analisando as principais necessidades e/ou desafios que encontram na sala de aula. É nesse momento que são apresentados os resultados obtidos pelas observações sistemáticas e também na análise dos documentos onde são destacadas questões ligadas à estruturação e organização do curso de letras-inglês com destaque para os aspectos de formação dos professores deste curso.

Como parte final desse trabalho que abordou o uso de estratégias de ensino nas aulas de língua inglesa no curso de letras da Universidade de Pernambuco, serão expostas as conclusões e sugestões.

Espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam com a fomentação de uma nova visão a respeito do ensino de língua inglesa, vindo a servir para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que viabilizem um processo de aprendizagem significativa do inglês como segunda língua.

1. A IMPORTÂNCIA DO INGLÊS NO MUNDO

Para entender a relevância do inglês no contexto mundial e qual a influência que essa língua tem em diferentes áreas, é imprescindível compreender como começou a expansão dessa língua pelo mundo. Alguns pesquisadores como Crystal (2003), Rajagopalan (2005) dentre outros discutem esse tema.

Não há dúvidas que o inglês tornou-se uma língua global. Toda essa expansão deve-se principalmente ao colonialismo da Inglaterra que foi responsável pela disseminação da língua inglesa ao redor do mundo. Até meados do século XX a expansão territorial da Inglaterra chegou a 20% das terras do planeta. Em meados do século XX, os Estados Unidos (EUA) começam a ganhar importância no cenário mundial, assim, a língua inglesa ganha muito mais notoriedade.

Desde a Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945) os Estados Unidos imprimem por todo o mundo sua influência tanto econômica quanto cultural.

Segundo Gradol (2000), a história do inglês no século XX está ligada à ascensão dos Estados Unidos à categoria de superpotência, espalhando essa língua juntamente com sua brutal influência econômica tecnológica e cultural.

Crystal (2003), ressalta que o domínio internacional de uma língua não é apenas resultado do poderio militar de uma nação, além disso, é preciso uma nação, economicamente forte para manter e expandir o domínio desse idioma que, com o passar do tempo, por natureza, começa a desterritorizar-se.

Além desses acontecimentos, a tecnologia nos meios de comunicação vem aumentando de maneira espantosamente rápida, e o uso de uma língua internacional se faz necessário.

O inglês passa então a configurar como a língua da ciência, da música, da informática e do cinema, com o advento da globalização é indiscutível o fato dessa língua ser considerada a principal do mundo.

Na interpretação de Berto (2011, p. 139), o “inglês hoje é mais que uma língua estrangeira, é “A” língua estrangeira para ser aprendida, ou seja, é a língua que precisamos para usar e entender em qualquer situação internacional.”

O inglês tem sido a língua estrangeira mais ensinada em mais de 100 países tais como: Egito, Espanha, Alemanha, China, dentre outros, sendo que na maioria deles, é a primeira opção em escolas e muitas vezes substituindo outra língua. (Crystal, 2003)

Kachru (2006) mostra que se compararmos a situação do inglês atualmente com outras línguas de ampla comunicação como por exemplo, mandarim, hindu, espanhol e

árabe, perceberemos que nenhuma delas alcança o inglês em número de domínio ou em penetração em diferentes níveis sociais.

Este autor sugere um modelo de representação feita a partir de três círculos. O Inner Circle, que representa os países nos quais o inglês é utilizado como primeira língua, como por exemplo, Estados Unidos, Austrália, Canadá, Reino Unido, Irlanda e Nova Zelândia.

Do Outer Circle, fazem parte países como Índia, Nigéria, Cingapura entre outros, onde o inglês é usado como segunda língua. (Kachru, 2006) por terem uma história de terem sido colonizados pela Inglaterra.

E há ainda o Círculo de Expansão (Expanding Circle) do qual fazem parte países como China, Japão, Brasil e outros que estudam o inglês como Língua Estrangeira (LE).

Siqueira (2008), considera que entre os três círculos, o círculo em expansão é o que mais tem crescido devido à internacionalização do idioma.

É inegável, portanto, todo o contexto de expansão da língua inglesa, e o fato de que essa língua está no mundo inteiro. Crystal (2003), diz que, atualmente, o inglês está amplamente estabilizado, por isso, não pode ser pensado como pertencente a uma única nação.

Porém, é importante ressaltar que esta estabilidade não quer dizer que a língua seja homogênea, pois como qualquer língua viva, não se apresenta igual para todos os falantes. Por onde passa, a língua recebe influências e sofre mudanças, o que vem cada vez mais, o distinguindo dos chamados padrões dominantes, isto é, americano e britânico. (Kachru, 2006).

Percebe-se que o inglês tem assumido atualmente o papel de língua universal, natural e histórica de acordo com McArthur (1999), por conta dessa condição de língua global, podemos observar diferentes denominações como por exemplo, World Englishes, World English, Global English as línguas francas, Globish entre outras.

De acordo com Mc Arthur (1999), o primeiro termo serve para definir a língua inglesa em seu papel de língua universal.

O autor Rajagopalan (2011) usa o termo World English (WE), considerado como fenômeno muito mal compreendido, que carece de esclarecimento, assim como de apresentação das razões pelas quais representa algo inédito na história da humanidade.

Rajagopalan (2011) ainda acrescenta que o WE não tem falantes nativos, por isso, ninguém é o seu “dono” e não representa um conceito excludente nem pode ser entendido de forma monocêntrica. WE, segundo o autor, é utilizado consideravelmente em ambientes bilíngues e é propriedade de todos que o utilizam de alguma forma.

O World Englishes é descrito por Kachru (1997) como algo pensado para identificar as funções da linguagem em contextos plurilingüísticos diversos. Assim, o termo caracteriza-se de forma mais concisa as funções assumidas pelo inglês como língua franca e inglês como língua internacional.

Já o termo Internacional English, apareceu em meados da década de 1980. Na definição de Mc Arthur (1999), trata-se da língua inglesa, em sua forma padrão (Standard English), utilizada como uma língua franca ao redor do mundo, ou em contraste com o inglês americano, britânico, sul-africano e outros.

Leffa (2002) nos mostra algumas razões que contribuem para que o inglês seja considerado uma língua internacional. De acordo com esse autor, a língua inglesa é falada por mais de um bilhão e meio de pessoas, é usada em mais de 70% das publicações científicas, além de ser a língua mais utilizada nas organizações internacionais e mais ensinada como língua estrangeira (LE).

A partir da década de 1990, surge o termo Global English, expressão relacionada ao termo globalização, o qual diz respeito à nova ordem econômica mundial que tem como característica principal a “ausência” de fronteiras. Segundo Crystal (2003) uma língua alcança o status de língua global quando desempenha um papel que é reconhecido em todos os países.

É importante destacar um termo que vem sendo usado que é inglês como Língua Franca (ILF). Jenkins (2007) defende que o conceito Inglês como Língua Franca, apresenta importantes vantagens em comparação a outros termos:

- a) Enfatiza o papel do inglês em comunicações entre falantes de diferentes línguas maternas
- b) Sugere a ideia de comunidade e não de estranheza
- c) Enfatiza que as pessoas têm algo em comum e não suas diferenças
- d) Acredita que mesclar diferentes línguas é aceitável e que não há nada de

errado em absorver características da língua materna

e) A denominação latina remove simbolicamente a propriedade dos anglo-falantes para cada um que utilize.

Dessa forma, é possível dizer que o ILF é resultado da globalização, assim como possibilita que este processo aconteça ou seja, trata-se de um fenômeno globalizado e globalizante. (Jenkins: Cogo, Dewey, 2011)

1.1 A importância de conhecer uma língua estrangeira

Conhecer uma língua estrangeira pode ser considerado um meio para o indivíduo poder relacionar-se com outras culturas, e dessa forma poder ter uma formação mais completa e mais plural.

De acordo com Almeida Filho (2008, p.15):

Aprender uma língua implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadoras para ações subsequentes. Aprender LE assim é crescer numa matriz de relações interativas na língua alvo gradualmente se desestrangeiriza para quem aprende.

Almeida Filho (2008), também ensina que definição sobre a inclusão de uma língua estrangeira no currículo, a quantidade, bem como quais seriam essas línguas, como seriam trabalhadas e com que intensidade, e determinada pelos valores daqueles que mantêm a escola. Esse autor também ressalta que o processo de ensino aprendizagem de uma língua é condicionado pela abordagem de aprender, pelo conjunto de forças das tradições e pela abordagem específica apresentada no material didático disponível. Além disso, ele ainda defende que somente vai acontecer a desestrangeirização dessa língua quando o objetivo do ensino for a comunicação e não apenas o conhecimento do sistema.

Continuando com o que diz Almeida Filho (2008, p. 13)

São cruciais novas compreensões vivenciadas da abordagem de aprender dos alunos e da abordagem de ensinar dos professores e ainda é fundamental “conhecer” as configurações individuais dos filtros afetivos de cada aprendiz e de cada professor.

De acordo com Kachru (1985, apud Kachru, 1997), o Brasil faz parte do “*círculo em expansão*”, o que torna o ensino de inglês como LE que desenvolveu sua teoria e prática a partir do século XX. Portanto, é importante que o professor da segunda língua seja conhecedor em relação às particularidades de cada método ou abordagem de ensino.

Com o passar do tempo, o ensino de línguas sofre transformações de acordo com a evolução e reconhecimento das carências e dificuldades que os alunos apresentavam.

No século passado, alguns métodos foram praticados e o mais popular era o método do clássico ou método da Gramática e Tradução de textos da língua estrangeira para a materna.

No método mencionado acima as aulas eram dadas na língua materna, e mostrando o vocabulário baseado em listas de palavras isoladas. Os textos são pouco trabalhados pelo contexto e significado, e estes eram apenas utilizados como auxílio para aprender gramática.

O Método Direto aparece então como resposta ao Método da Gramática e Tradução. Seu principal princípio era não usar a língua materna em sala de aula, ou seja, a língua estrangeira deveria ser estudada na própria língua estrangeira.

Foi com esse método que se usou pela primeira vez no ensino de línguas as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever).

Outro método que ficou muito conhecido foi chamado de audiolingual ou Método do Exército (Army Method) surge porque o exército americano durante a Segunda Guerra Mundial, precisava de soldados fluentes em muitas línguas. Nesse método o material é apresentado em forma de diálogos, a partir de mímicas, memorização das

estruturas através de exercícios repetitivos que são conhecidos como repetitives drills. A gramática não era estudada com profundidade, e era introduzida de forma indutiva e o vocabulário por sua vez era apenas trabalhado no contexto. Para a execução deste método, utilizou-se materiais como fitas e materiais visuais e a pronúncia era um ponto fundamental. Nas aulas quase nunca os professores usavam a língua materna.

Depois de alguns anos de sucesso, o Método Audiolingualismo começa a ser abandonado, fundamentado na ideia de que automatismos não poderiam basear uma teoria de aprendizagem humana. (Leffa,1995)

O Audiolingualismo então foi trocado por uma nova interpretação da língua. Surge assim, a Abordagem comunicativa, que na visão de Leffa (1995), visa descrever aquilo que se faz por meio da língua e não descrever a forma da língua pois a ênfase está exatamente na comunicação. Com esta abordagem as quatro habilidades são mostradas de forma agregada, podendo de acordo com o objetivo da aula, dar destaque a uma dessas, sem, no entanto, deixar as outras de lado.

Almeida Filho (2008, p.42) defende que:

Ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio a enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE, ou seja, permitir que o aluno se reconheça naquilo que lhe faz sentido fará a diferença em seu futuro.

E ainda de acordo com Almeida Filho (2008, p.44)

A postura comunicativa (...) não se obtém com mágicas de autoproclamar comunicativo, nem tampouco de rodear-se de materiais ditos comunicativos. Assim como na democracia, ela se instala na convicção pessoal e generalizada de que a partir de pressupostos claro, se colocavam as ferramentas de ensino e o esforço de aprender línguas em percursos harmônicos de crescimento.

Esses são os principais exemplos de métodos e/ou abordagens para o ensino de línguas estrangeiras que foram criados e aplicados ao longo dos anos. Todavia, mesmo havendo esses métodos, a metodologia adotada pelo professor e pela escola deve ser bem planejada e pensada de forma que o aluno aprenda da melhor maneira possível.

Levando em consideração os estudos recentes sobre o inglês como língua franca global, o ensino dessa língua passa a ser baseado em novas prioridades. Siqueira (2011, p.90) revela que “requer uma visita diária a várias fronteiras, elegendo-se novas prioridades, dentre as quais, as pedagogias mais adequadas para tal realidade.” Assim, de acordo com esse autor, no cenário instrucional de ILF, o professor precisa estar pronto para encarar novos desafios que vão desde a escolha do modelo usado em sala de aula, o papel da cultura ao desenvolvimento da competência comunicativa, entre outros.

1.1 Breve histórico do ensino de inglês no Brasil

No Brasil o ensino de língua inglesa teve início com o decreto de 22 de junho de 1809, que foi assinado pelo príncipe regente de Portugal D. João VI. Esse decreto criava uma escola de língua francesa e outra de língua inglesa. A princípio, o ensino de inglês teria como objetivo a prática oral, pois era somente para capacitação de profissionais brasileiros para a demanda do mercado de trabalho através das relações comerciais com nações estrangeiras, especialmente com a Inglaterra. Naquele momento a aprendizagem da língua inglesa visava à comunicação de empregados com superiores para receber instruções e treinamentos.

O colégio D. Pedro II no Rio de Janeiro, que foi criado em 1837, teve um papel importante para o desenvolvimento das línguas modernas. Desde a sua criação

constava na grade curricular o ensino de língua inglesa, juntamente com a língua francesa, o latim e o grego. A língua francesa tinha maior importância por ser considerada “língua universal” e por ser obrigatório para o ingresso em cursos superiores. Havia naquela época um problema para o ensino de línguas que era a falta de uma metodologia. Leffa (1999) argumenta que “A metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução e análise gramatical”. No ano de 1889, ano em que foi proclamada República do Brasil, ocorrem algumas reformas no âmbito educacional promovidas pelo ministro Benjamim Constant que elabora uma reforma no ensino baseada nos princípios do positivismo, corrente filosófica que considerava a educação prática anuladora das tensões sociais, um dos principais objetivos desta Reforma era transformar o ensino em formador de alunos para os cursos superiores e não apenas preparador. Outra intenção era substituir a predominância literária pela científica. Assim o inglês, o alemão e o italiano foram excluídos do currículo obrigatório, assim como o estudo das literaturas estrangeiras. Em 1898 temos o ministro Amaro Cavalcanti. Com essa nova reforma onde as disciplinas humanísticas como filosofia, o latim e o grego adquirem grande importância, 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, estimulando o ensino das línguas vivas com uma abordagem que incluía além das habilidades de escrita e leitura, estimulava também a fala.

No governo de Getúlio Vargas na década de 1930 aconteceu o grande impulso do ensino de Inglês no Brasil, principalmente por causa das tensões políticas da Segunda Guerra Mundial. Nesse período, “A língua inglesa era difundida como necessidade estratégica para contrabalançar o prestígio internacional da Alemanha devido à imigração alemã ocorrida no século anterior” Shütz (1999). Veio então em 1931, a reforma de Francisco de Campos, ministro do governo de Getúlio Vargas, e foram introduzidas mudanças no ensino de línguas estrangeiras. Tais mudanças não foram apenas nos conteúdos, que indiretamente destacou as línguas modernas devido à diminuição da carga horária do latim, mas principalmente nas

metodologias. O método direto foi então adotado com o objetivo de ensinar línguas estrangeiras por meio da própria língua estrangeira. Um dos primeiros a adotar o método direto foi o Colégio D. Pedro II. Na década de 1930, surgem os cursos livres de inglês no Brasil. Tais cursos ofertavam o ensino de inglês fora da escola. Em 1934 foi criada a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa que era apoiada pela Embaixada Britânica. Em 1942 acontece a reforma Capanema idealizada pelo ministro Gustavo Capanema no governo de Getúlio Vargas. Com essa reforma o ensino foi dividido em ginásio (que durava quatro anos) e o científico que durava três anos. O científico estudava línguas clássicas e modernas. No ano de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estabelece que o ensino de uma língua estrangeira moderna passa a ter obrigatoriedade de forma apenas parcial para o 1º grau. Em 1971 foi publicada nova LDB com redução expressiva da carga horária de língua estrangeira sendo retirada do 1º grau e mantendo no 2º grau uma carga horária de apenas 1 hora semanal. Finalmente, em 1996 o então presidente Fernando Henrique Cardoso sanciona a LDB estabelece a necessidade de uma Língua Estrangeira no ensino fundamental e ensino médio. Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de 1999, que mesmo não tendo uma metodologia específica para o ensino de línguas, orienta a ser tratado de uma perspectiva sócio-interacional visando à comunicação real, porém com ênfase na habilidade de leitura. E mesmo com essa nova visão sobre o ensino, também houve o problema da falta de professores capacitados bem como falta de materiais adequados principalmente nas escolas públicas.

1.2 Criação do curso de letras no Brasil

Os dados a seguir foram retirados da revista Opiniões, cuja publicação intitulada “Os cursos de letras no Brasil: Passado, presente e perspectivas” nos mostra um panorama sobre como começaram esses cursos e se espalharam pelo Brasil. Na primeira geração de cursos superiores implantados no Brasil as Letras ainda estão excluídas. Pois ainda integram nesse período o equivalente aos atuais níveis fundamental II (sexto ao nono ano) e médio. Entretanto, apesar de ser mantido neste estágio, no Colégio Pedro II, já mencionado, mesmo com as concessões feitas às matérias científicas, desfrutaram de nítida hegemonia. Assim, tanto

que os alunos por ele formados, depois de um ciclo de sete anos de estudos (cumpridos, via de regra, dos 12 aos 18 anos), recebiam o título de bacharéis em Letras. Na área das Letras, no Colégio Pedro II — e conseqüentemente nas escolas Brasil afora que o tinham como modelo por força de lei —, ensinavam línguas clássicas — Latim e Grego —, língua vernácula, línguas estrangeiras — Francês, Inglês, Alemão, Espanhol, Italiano — e, também na subárea de literatura, primeiramente retórica e Poética, e depois, a partir de 1860, também História das Literaturas (brasileira, portuguesa, estrangeiras, clássicas).

1908-1932

A corporação dos professores de Letras tinha o desejo de ver seu campo de estudos alçado à condição de curso de nível superior. No Colégio Pedro II, já em 1883 Carlos de Laet apresentava proposição neste sentido (Lajolo, 1988), o que se repete. Já em 1923, uma comissão de professores da casa reivindica a criação de um curso de caráter superior, no âmbito institucional do Colégio, sob o nome de Faculdade de Letras (Doria, 1997, p. 219). Depois de alguns anos, em 1932, o professor José de Oiticica sugere a fundação de um Instituto Brasileiro de Filologia (Doria, 1997, p. 247). A partir de 1908, a ideia se concretiza, porém fora do Pedro II, mediante uma série de tentativas para a instituição de cursos superiores de Letras isolados, todos de duração mais ou menos efêmera, com exceção relativa de um deles, que acabaria incorporado à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Alguns desses cursos foram: 1 – Faculdade Eclesiástica de São Paulo (depois Pontifícia): criada em 1908 e extinta em 1914; 2 – Faculdade Livre de Filosofia e Letras de São Paulo: atuou de 1908 até 1917, por causa da Primeira Guerra; depois voltou a funcionar em 1922, passando a chamar-se, a partir de 1931, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento, sendo posteriormente incorporada à Universidade Católica de São Paulo (hoje Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), quando da sua fundação, em 1946; 3 – Academia de Altos Estudos: fundada em 1916, no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, a partir de 1919, Faculdade de Filosofia e Letras, cessando as atividades em 1921; 4 – Faculdade de Filosofia e Letras do Rio de Janeiro: fundada em 1924 e extinta em 1937; 5 – Faculdade Paulista de Letras e Filosofia: fundada em 1931 e extinta no ano seguinte.

Em 1909 as primeiras universidades do país começaram a funcionar no País, porém nem todas tinham cursos de Letras.

Em 1933 seria o marco na história do curso de letras, pois é nesse período que segundo os dados expostos, que os cursos de letras no Brasil se tornam em área de estudos universitários. Ficando definidas nas três modalidades a saber: Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas.

1.3 O que dizem os documentos oficiais sobre o ensino de língua inglesa

Para começar, se faz necessário destacar que a educação é um direito de todo brasileiro, e o Estado e a família têm o dever de zelar por ela, para garantia da formação do cidadão em sociedade. Na Constituição Federal de 1988, também conhecida como Carta Magna, esse direito está previsto no: Art. 205. Nesse artigo menciona que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988)

No artigo citado acima diz que a finalidade de assegurar a educação ao cidadão brasileiro é torná-lo apto para exercer sua cidadania e prepará-lo para o mercado de trabalho.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998, p. 39) dizem que “A posição do inglês nos campos dos negócios, da cultura popular e das relações acadêmicas internacionais coloca-o como a língua do poder econômico e dos interesses de classes”, esclarecendo que no mundo globalizado em que vivemos, o conhecimento de língua inglesa é fundamental para alcançar a cidadania absoluta e preparar o cidadão para o trabalho.

Uma das observações apontadas pelos PCNs é o do ensino de língua inglesa com ênfase na leitura. Eles defendem que o domínio da leitura é suficiente para a inclusão do aluno na sociedade. Os PCNs evocam que “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” (Brasil, 1998, p. 20).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, o BNCC, o ensino de língua inglesa tem como objetivo “ampliar horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural,

científico e acadêmico” (BNCC, 2016). A BNCC destaca que a língua inglesa deve ser vista como língua franca. Como afirma ainda a BNCC, adquirir conhecimentos de língua inglesa não significa apenas se comunicar com indivíduos oriundos de países primordialmente falantes de inglês. Há uma gama de conhecimentos provenientes de outras culturas e países que podem ser negligenciados se o domínio da língua inglesa não for uma realidade. Esse mesmo documento afirma ainda que o conhecimento da língua proporciona uma educação linguística voltada para a interculturalidade. Outro ponto importante destacado pela BNCC é que os letramentos nos diferentes tipos de linguagem (visual, verbal, corporal, audiovisual) são presentes na era digital em que vivemos. Em um mundo globalizado é imprescindível que o indivíduo seja apto a falar, ler, escrever e entender uma língua estrangeira. Portanto, os conhecimentos esperados do aluno não podem priorizar apenas uma habilidade. Finalizada esta seção sobre o ensino de língua estrangeira no Brasil, o próximo capítulo abordará as estratégias de ensino e aprendizagem.

2. ESTRATÉGIAS E MÉTODOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

De acordo com Petrucci e Batiston (2006, p. 263), a palavra estratégia esteve, historicamente, vinculada à arte militar no planejamento das ações a serem executadas nas guerras, e, atualmente, largamente utilizada no ambiente empresarial. Entretanto, os autores alertam que:

[...] a palavra ‘estratégia’ possui estreita ligação com o ensino. Ensinar requer arte por parte do docente, que precisa envolver o aluno e fazer com ele se encante com o saber. O professor precisa promover a curiosidade, a segurança e a criatividade para que o principal objetivo educacional, a aprendizagem do aluno, seja alcançada.

O termo “estratégias de ensino” refere-se aos meios utilizados pelos docentes na articulação do processo de ensino, de acordo com cada atividade e os resultados esperados. Para Anastasiou e Alves (2004, p. 71) :

As estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem. Por isso, os objetivos que norteiam devem

estar claros para os sujeitos envolvidos – professores e alunos – e estar presentes no contrato didático, registrado no Programa de Aprendizagem correspondente ao módulo, fase, curso, etc...

Luckesi (1994, p. 105) ao analisar a forma como o planejamento de ensino é feito faz uma crítica:

Começa-se pela coluna de conteúdos, que é mais fácil. Os conteúdos já estão explícitos e ordenados nos livros didáticos. Basta, para tanto, copiar o índice. A seguir, inventam-se os objetivos que casem com os conteúdos indicados. De fato, o planejamento exige o contrário: em primeiro lugar, o estabelecimento dos objetivos e, depois, encontrar os conteúdos que os operacionalizam. As atividades para efetivar esses conteúdos já estão definidas “desde sempre”. Por que pensar nelas? Todo mundo dá aulas com exposição, dinâmica de grupo etc. É o senso comum pedagógico que conduz a essa decisão.

Levando em consideração o ensino de língua inglesa, faz-se necessário buscar uma perspectiva de ensino que possa suprir a demanda em que a comunicação seja de fato o objetivo principal no contexto em que a sociedade se encontra seja levada em conta, visto que nunca antes na história houve uma comunicação a nível mundial tão expressiva. Assim, a formação acadêmica dos futuros professores esteja em consonância com essa nova ordem.

Escolher o método adequado há décadas atrás era considerado responsável pelos bons ou maus resultados no ensino de línguas. Na visão de Richards e Rogers (2001, p. 251) “um dos principais problemas é que a abordagem ou método vem carregada de crenças do professor que aplica e ainda apresenta uma visão simplificada da aprendizagem de línguas.” Porém, é importante lembrar que há muitas variáveis nas situações de ensino como por exemplo, fatores pessoais e o estilo de aprendizagem de cada aluno.

Para Rubin (1987 p. 22) “precisamos determinar as condições sob as quais as estratégias complexas podem auxiliar no desenvolvimento de habilidades específicas e de determinados aprendizes.” Nessa perspectiva, entende-se que estratégias não podem deixar de contar com a participação do professor, nem com sua responsabilidade nesse processo.”

Para este trabalho estabelecemos as estratégias de ensino e aprendizagem de acordo com os conceitos que podem ser diferentes de acordo com a sua taxonomia atividade, métodos, modos especiais, operações, passos, rotinas, técnicas, ferramentas e processos (Vilaça, 2003), o que significa basicamente que são as maneiras de se abordar um problema, uma atividade ou a aprendizagem de um determinado conteúdo. Oxford ensina que

Estratégias de aprendizagem de línguas não estão restritas às funções cognitivas (...). As estratégias também incluem funções comunicativas como planejamento, avaliação e organização da própria aprendizagem; e funções emocionais (afetivas), sociais, assim como outras funções. Infelizmente, muitos especialistas não prestaram atenção suficiente às estratégias sociais e afetivas no passado. (...) É provável que a ênfase venha a se tornar mais equilibrada, porque a aprendizagem de línguas é, indubitavelmente, um processo emocional e interpessoal, assim como eventos cognitivos e metacognitivos. (Oxford, 1990, p. 11).

Para Oxford (1990, p. 1):

Estratégias de aprendizagem são passos dados pelos estudantes para melhorar sua aprendizagem. As estratégias são especialmente importantes na aprendizagem de línguas porque elas são ferramentas para um envolvimento ativo e autogerido, o que é essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa. Estratégias de aprendizagem de línguas apropriadas resultam em proficiência aperfeiçoada e maior autoconfiança.

O conhecimento sobre estratégias de aprendizagem ajuda identificar o que o aluno faz durante a aprendizagem de uma língua ou em situações comunicativas. Com esse conhecimento, portanto, o professor pode traçar um perfil estratégico do aluno. Com esse perfil estratégico é possível relacionar as estratégias a outros fatores, que podem maximizar a aprendizagem de língua inglesa.

Alguns estudiosos defendem a abordagem comunicativa e muitos pesquisadores em linguística aplicada limitam os estudos de estratégias a investigação cognitivista.

Especialmente nas décadas de 1970 e 1980, a escolha do método e/ou abordagem adequada foi considerada como responsável pelo sucesso ou fracasso do ensino de LE. Em meio a tantas opções, a tendência é que a escolha se baseie nas crenças e princípios do professor (Richards & Rodgers, 2001, p. 251). Um dos problemas é que os métodos e abordagens geralmente apresentam uma visão superficial da aprendizagem de línguas, prometendo resultados excelentes para todos. Entretanto, essas propostas de ensino não levam em consideração as variantes encontradas nas mais diversas situações de ensino, tais como os objetivos do aprendiz, a complexidade do processo de aprendizagem humano, fatores pessoais (estilo de aprendizagem, crenças, posicionamento em relação à cultura que a língua “representa”) e sócio-culturais (valor social da aprendizagem de LE, papéis tradicionalmente estabelecidos para professores e aprendizes). Todos esses itens devem ser analisados para que o professor possa exercer uma prática variada que envolve um número maior de alunos.

Pozo, Monereo e Castelló (2004) sintetizam que:

(...) as estratégias de aprendizagem [no período de domínio da psicologia behaviorista] ficaram encerradas na “caixa preta” dos processos cognitivos, aquele quarto escuro a que o objetivismo behaviorista relegou tudo o que aparentemente era não-observável diretamente e que por não ver a luz tornou-se ainda menos observável. Contudo, se o controle estratégico da aprendizagem não podia entrar nos estreitos âmbitos teóricos e metodológicos da pesquisa behaviorista, isso não impediu que durante várias décadas o behaviorismo e os princípios da tecnologia do ensino baseados nas teorias de modificação de condutas [favorecessem] a sistematização de um conjunto de receitas dispersas para melhorar a memorização e a aprendizagem de informações (p.149).

Alguns programas de treinamentos individualizados, tinham o objetivo que os alunos aprendessem por meio de técnicas e métodos de estudo, a exemplo de “Cadeias de prescritos de operações, como reler, repetir, sublinhar, escrever resumos, fazer esquemas, etc. (Pozo, Monereo e Castelló, p. 149) Entretanto, essas técnicas não se mostraram tão eficientes, visto que teria a pretensão de ensinar técnicas com conteúdo fora de contexto. Por isso, o ensino de estratégias de estudo e de aprendizagem é mais eficiente dentro dos conteúdos e dos contextos de aprendizagem. Ainda segundo Monereo, Pozo e Castelló (2004), existem duas posições mais evidenciadas e que trazem opiniões divergentes quanto aos ensinamentos de estudo e aprendizagem. Essas visões podem ser compreendidas como: 1) aqueles que consideram as estratégias de aprendizagem como um conjunto de habilidades e de procedimentos de tipo geral; e 2) aqueles que defendem uma visão “situada” da aprendizagem estratégica. Para os adeptos do primeiro grupo, os programas de ensino de estratégias de aprendizagem podem ser desvinculados do contexto de aprendizagem, já para os do segundo grupo, não.

Luckesi (1994, p. 155) ao discutir a respeito dos procedimentos de ensino no contexto da sala de aula ensina que:

Será que nós professores, ao estabelecermos nosso plano de ensino, ou quando vamos decidir o que fazer na aula, nos perguntamos se as técnicas de ensino que utilizaremos têm articulação coerente com nossa proposta pedagógica? Ou será que escolhemos os procedimentos de ensino por sua modernidade, ou por sua facilidade, ou pelo fato de dar menor quantidade de trabalho ao professor? Ou, pior ainda, será que escolhemos os procedimentos de ensino sem nenhum critério específico?

As estratégias então têm um papel importante para o sucesso da aula. Segundo Anastasiou (2004, pág.77):

“Por meio de estratégias aplicam-se ou exploram-se meios, modos, jeitos e formas de evidenciar o pensamento, respeitando as

condições favoráveis para executar ou fazer algo. Esses meios ou formas comportam determinadas dinâmicas, devendo considerar o movimento, as forças e o organismo em atividade. Por isso, o conhecimento do estudante é essencial para a escolha da estratégia, com seu modo de ser, de agir, de estar, além de sua dinâmica pessoal.”

Anastasiou (2004, pág. 77) ainda reforça que “quando há desafio para o professor no processo de ensino e de aprendizagem, poderá ainda encontrar dificuldades, inclusive de ordem pessoal, de se colocar numa diferenciada posição. Essa mesma autora ainda ressalta que essa dificuldade se inicia pelo entendimento da necessidade de ruptura com a estratégia tradicional.

Assim, percebe-se que haverá obstáculos e desafios como por exemplo, lidar com as críticas, resultados imprecisos e até perguntas complexas onde o professor pode achar até incompreensíveis. Anastasiou (2004, p.77).

A área de pesquisa acerca dos saberes docentes é ampla e tem crescido e vem se desenvolvendo de maneira acelerada. Esses estudos começam a se manifestar no Brasil a partir da década de 1990, como uma das consequências do movimento pela profissionalização do ensino e da profissionalização docente (Cunha, 2007).

Com relação a este assunto, Pimenta (1997), afirma que os saberes docentes podem ser vistos sob três óticas: a da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos. Quanto aos saberes da experiência, o autor ensina que são aqueles que o professor em formação traz consigo, relativos à sua experiência e vivências como aluno e em atividades docentes. Essa experiência envolve aqueles produzidos no cotidiano do professor e, nos processos de reflexão da sua própria prática e de colegas de trabalho.

Sobre saberes do conhecimento, Pimenta (1997) destaca que envolve como o professor faz uso do conhecimento adquirido no processo de ensino, e que não se resume na informação obtida e poder trabalhar com a mesma, processá-la, classificá-la, analisá-la e contextualizá-la.

Há também os saberes pedagógicos, não bastando apenas experiência e conhecimentos específicos, mas é preciso também saber ensinar, e isso o professor adquire, constrói e aprimora ao longo de sua formação docente com seu próprio fazer (Pimenta, 1997).

No que diz respeito ensino de língua inglesa, levando em consideração os fatores existentes, faz-se necessária a busca por uma perspectiva de ensino e aprendizagem que possa suprir essa nova demanda no ensino de língua inglesa, visto que a comunicação é um instrumento indispensável na conjuntura sócio-política e econômica atual para a formação profissional, acadêmica e pessoal dos alunos.

A realidade dos professores no nosso país não é muito favorável mesmo com a luta incessante pela valorização dessa categoria. A importância que o professor exerce em qualquer sociedade civilizada é de fato incontestável. Para que o professor exerça essa função com mais propriedade é necessário que ele esteja ciente que as evoluções na educação devem extrapolar as barreiras da aquisição do conceito de alcançar a formação efetiva do aluno como cidadão consciente e participativo na sociedade.

Nessas circunstâncias, a formação de professores deveria ser uma prioridade tanto para os governos como para as universidades. Na interpretação de Barcelos, Batista e Andrade (2004, p.12) é cuidando da formação de nossos professores e fazendo disso uma prioridade que estaremos contribuindo para a melhoria na educação.

Há uma concordância de que a melhoria na educação passa pelos investimentos tanto na formação do professor como na melhoria dos salários. Há muitas oportunidades de trabalho na educação, sobretudo para professores de línguas. Há também, segundo Leffa (1999), melhores perspectivas de crescimento profissional, devido à necessidade de professores qualificados, principalmente nas universidades.

Com relação à formação desse profissional, Almeida Filho (2008), lembra que deve abranger as seguintes competências:

- a) Competência implícita (desenvolvida a partir das experiências de aprender línguas vividas pelo professor);
- b) Competência teórica (envolve o conhecimento a ser anunciado);
- c) Competência aplicada (a prática orientada e explicada pela competência teórica);
- d) Competência linguística- comunicativa (a língua);
- e) Competência profissional (reconhecimento pela profissão, responsabilidade pelo avanço profissional próprio e dos outros, mediante reflexão).
- f)

Leffa (2001, p. 3), destaca que há diferenças entre treinamento e formação. No primeiro caso é uma preparação para executar determinada tarefa que produza resultados imediatos, enquanto que a segunda é vista como uma preparação para o futuro.

Uma outra questão que merece ser observada quanto à formação de professores de língua inglesa, por exemplo, é sobre as questões culturais, políticas e ideológicas que segundo El Kadri (2010, p.13).

Além disso, é necessário que o professor perceba que existem diferentes tipos de inglês, é fundamental que o professor mostre a realidade para seu aluno pois, a maioria dos cursos de formação inicial de professores tem privilegiado – como é tradicional no ensino de língua estrangeira – a norma advinda de países que são desenvolvedores de normas, como por exemplo, os Estados Unidos e a Inglaterra.

Isso muitas vezes é reproduzido em nossas escolas. Assim, a sala de aula não reconhece a existência das variedades que a língua apresenta nem permite que o aprendiz as conheça e deixa manifestar a sua característica principal que é a representação de mundo. (Siqueira, 2012)

El Kadri (2010, p.13), defende que:

Conceber o inglês como língua franca e não como língua estrangeira traz implicações educacionais, pois provoca descentralização do modelo do falante nativo com repercussões para a escolha de variedades a serem ensinadas. O papel da cultura no ensino da língua e aspectos de correção linguística. Trata-se, portanto, de redefinição identitária do professor não nativo assim como de seus alunos.

Sendo assim, o professor sendo a pessoa mais adequada para falar sobre sua sala de aula Jenkins, Cogo e Dewey (2011) destaca a importância de esse profissional desempenhar constantemente a função de professor-pesquisador, realizando pesquisa ação visando repensar a sua prática e propor mudanças mais apropriadas ao seu contexto específico, considerando sempre os princípios da comunicação intercultural.

Finalmente, sabe-se que não existe formação completa e, portanto, o professor deve procurar estar sempre se capacitando, pois isso é um processo contínuo e sempre vai haver novos conceitos e novos métodos surgindo. Se ele estiver sempre em busca dessas capacitações, enriquecerá sua prática em sala de aula e trará muitos ganhos para ele para seus alunos.

2.1 As estratégias de ensino na formação de professores de inglês

A área de pesquisa acerca dos saberes docentes é ampla e tem crescido e vem se desenvolvendo de maneira acelerada. Esses estudos começam a se manifestar no Brasil a partir da década de 1990, como uma das consequências do movimento pela profissionalização do ensino e da profissionalização docente (Cunha, 2007).

Com relação a este assunto, Pimenta (1997), afirma que os saberes docentes podem ser vistos sob três óticas: a da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos. Quanto aos saberes da experiência, o autor ensina que são aqueles que o professor em formação traz consigo, relativos à sua experiência e vivências como aluno e em atividades docentes. Essa experiência envolve aqueles produzidos no cotidiano do professor e, nos processos de reflexão da sua própria prática e de colegas de trabalho.

Sobre saberes do conhecimento, Pimenta (1997) destaca que envolve como o professor faz uso do conhecimento adquirido no processo de ensino, e que não se resume na informação obtida e poder trabalhar com a mesma, processá-la, classificá-la, analisá-la e contextualizá-la.

Há também os saberes pedagógicos, não bastando apenas experiência e conhecimentos específicos, mas é preciso também saber ensinar, e isso o professor adquire, constrói e aprimora ao longo de sua formação docente com seu próprio fazer (Pimenta, 1997).

No que diz respeito ensino de língua inglesa, levando em consideração os fatores existentes, faz-se necessária a busca por uma perspectiva de ensino e aprendizagem que possa suprir essa nova demanda no ensino de língua inglesa, visto que a comunicação é um instrumento indispensável na conjuntura sócio-política e econômica atual para a formação profissional, acadêmica e pessoal dos alunos.

A realidade dos professores no nosso país não é muito favorável mesmo com a luta incessante pela valorização dessa categoria. A importância que o professor exerce em qualquer sociedade civilizada é de fato incontestável. Para que o professor

exerça essa função com mais propriedade é necessário que ele esteja ciente que as evoluções na educação devem extrapolar as barreiras da aquisição do conceito de alcançar a formação efetiva do aluno como cidadão consciente e participativo na sociedade.

Nessas circunstâncias, a formação de professores deveria ser uma prioridade tanto para os governos como para as universidades. Na interpretação de Barcelos, Batista e Andrade (2004, p.12) é cuidando da formação de nossos professores e fazendo disso uma prioridade que estaremos contribuindo para a melhoria na educação.

Há uma concordância de que a melhoria na educação passa pelos investimentos tanto na formação do professor como na melhoria dos salários. Há muitas oportunidades de trabalho na educação, sobretudo para professores de línguas. Há também, segundo Leffa (1999), melhores perspectivas de crescimento profissional, devido à necessidade de professores qualificados, principalmente nas universidades.

Com relação à formação desse profissional, Almeida Filho (2008), lembra que deve abranger as seguintes competências:

- g) Competência implícita (desenvolvida a partir das experiências de aprender línguas vividas pelo professor);
- h) Competência teórica (envolve o conhecimento a ser anunciado);
- i) Competência aplicada (a prática orientada e explicada pela competência teórica);
- j) Competência linguística- comunicativa (a língua);
- k) Competência profissional (reconhecimento pela profissão, responsabilidade pelo avanço profissional próprio e dos outros, mediante reflexão).
- l)

Leffa (2001, p. 3), destaca que há diferenças entre treinamento e formação. No primeiro caso é uma preparação para executar determinada tarefa que produza resultados imediatos, enquanto que a segunda é vista como uma preparação para o futuro.

Uma outra questão que merece ser observada quanto à formação de professores de língua inglesa, por exemplo, é sobre as questões culturais, políticas e ideológicas que segundo El Kadri (2010, p.13).

Além disso, é necessário que o professor perceba que existem diferentes tipos de inglês, é fundamental que o professor mostre a realidade para seu aluno pois, a maioria dos cursos de formação inicial de professores tem privilegiado – como é tradicional no ensino de língua estrangeira – a norma advinda de países que são desenvolvedores de normas, como por exemplo, os Estados Unidos e a Inglaterra.

Isso muitas vezes é reproduzido em nossas escolas. Assim, a sala de aula não reconhece a existência das variedades que a língua apresenta nem permite que o aprendiz as conheça e deixa manifestar a sua característica principal que é a representação de mundo. (Siqueira, 2012)

El Kadri (2010, p.13), defende que:

Conceber o inglês como língua franca e não como língua estrangeira traz implicações educacionais, pois provoca descentralização do modelo do falante nativo com repercussões para a escolha de variedades a serem ensinadas. O papel da cultura no ensino da língua e aspectos de correção linguística. Trata-se, portanto, de redefinição identitária do professor não nativo assim como de seus alunos.

Sendo assim, o professor sendo a pessoa mais adequada para falar sobre sua sala de aula Jenkis, Cogo e Dewey (2011) destaca a importância de esse profissional desempenhar constantemente a função de professor-pesquisador, realizando pesquisa ação visando repensar a sua prática e propor mudanças mais apropriadas ao seu contexto específico, considerando sempre os princípios da comunicação intercultural.

Finalmente, sabe-se que não existe formação completa e, portanto, o professor deve procurar estar sempre se capacitando, pois isso é um processo contínuo e sempre vai haver novos conceitos e novos métodos surgindo. Se ele estiver sempre em busca dessas capacitações, enriquecerá sua prática em sala de aula e trará muitos ganhos para ele e para seus alunos.

O quadro a seguir mostra a descrição de algumas estratégias com base nos ensinamentos de Anastasiou (2004).

Quadro 1 - Estratégias de ensino

Estratégia	Descrição
Aula expositiva	É uma exposição do conteúdo, com a participação ativa dos estudantes, cujo conhecimento prévio deve ser considerado e pode ser tomado como ponto de partida. O professor leva os estudantes a questionarem, interpretarem e discutirem o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade. (Anastasiou e Alves, 2004, p. 79).
Estudo dirigido	É o ato de estudar sob a orientação e diretividade do professor, visando sanar dificuldades específicas. É preciso ter claro:

	o que é a sessão, para que e como é preparada. (Anastasiou e Alves, 2004, p. 84).
Resolução de problemas	É o ato de estudar sob a orientação e diretividade do professor, visando sanar dificuldades específicas. É preciso ter claro: o que é a sessão, para que e como é preparada. (Anastasiou e Alves, 2004, p. 84).
Grupos de verbalização e grupos de observação (GV e GO)	É a análise de tema/problemas sob a coordenação do professor, que divide os estudantes em dois grupos: um de verbalização (GV) e outro de observação (GO). É uma estratégia aplicada com sucesso ao longo do processo de construção do conhecimento e requer leituras, estudos preliminares, enfim, um contato inicial com o tema. (Anastasiou e Alves, 2004 p.88)
Dramatização	É uma apresentação teatral, a partir de um foco, problema, tema etc. Pode conter explicitação de idéias, conceitos, argumentos e ser também um jeito particular de estudo de casos, já que a teatralização de um problema ou situação perante os estudantes equivale a apresentar-lhes um caso de relações humanas. (Anastasiou e Alves, 2004, p. 90)
Oficina, laboratório ou workshop	É a reunião de um pequeno número de pessoas com interesses comuns, a fim de estudar e trabalhar para o conhecimento ou aprofundamento de um tema, sob orientação de um especialista. Possibilita o aprender a fazer melhor algo, mediante a aplicação de conceitos e conhecimentos previamente adquiridos. (Anastasiou e Alves, 2004, p. 96).
Estudo do meio	É um estudo direto do contexto natural e social no qual o estudante se insere, visando a uma determinada problemática de forma interdisciplinar. Cria condições para o contato com a realidade, propicia a aquisição

	de conhecimentos de forma direta, por meio da experiência vivida. (Anastasiou e Alves, 2004, p. 97).
Ensino com pesquisa	É a utilização dos princípios do ensino associados aos da pesquisa: Concepção de conhecimento e ciência em que a dúvida e a crítica sejam elementos fundamentais; assumir o estudo como situação construtiva e significativa, com concentração e autonomia crescente; fazer a passagem da simples reprodução para um equilíbrio entre reprodução e análise. (Anastasiou e Alves, 2004, p. 98).

No quadro 1 é mostrado de forma resumida as descrições das estratégias, à luz do pensamento das autoras Anastasiou e Alves (2004). Tais descrições estão de acordo com um dos objetivos deste estudo que visa descrever estratégias de ensino nas aulas de língua inglesa.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 214) entendem que “ao aprender um conteúdo, apreende-se também determinada forma de pensá-lo e de elaborá-lo, motivo pelo qual cada área exige formas de ensinar e de aprender específicas, que explicitem as respectivas lógicas”.

Sabendo dessas informações os professores podem organizar melhor sua prática em sala de aula.

2.2 A aquisição de linguagem e aquisição de inglês

Aqui fazemos uma breve explicação sobre a aquisição de linguagem desde a infância para poder entender como pode influenciar na aquisição da segunda língua. Abordaremos a

aquisição e a aprendizagem de uma segunda língua, com base nas perspectivas de Stephen Krashen.

Segundo a teoria do professor e linguista Stephen Krashen, sobre o processo de aquisição/ aprendizagem de língua estrangeira, se baseia em cinco hipóteses: the Acquisition-Learning hypothesis (hipótese da aquisição-aprendizagem), the Monitor hypothesis (hipótese do monitor), the Input hypothesis (hipótese do input), the Natural Order hypothesis, (hipótese da ordem natural) e the Affective Filter hypothesis (hipótese do filtro afetivo). Como primeira hipótese temos Acquisition-Learning hypothesis, Krashen (1982, p. 10) Nessa hipótese afirma que o aprendiz pode desenvolver competência na segunda língua de duas maneiras: uma por meio da assimilação natural (language acquisition) e outra pelo estudo formal (language learning). Na language acquisition, o processo de aprendizagem é similar ao processo de aquisição da língua materna por crianças, no qual as regras da língua são aprendidas de forma inconsciente e intuitiva. Krashen (1982) ainda afirma que há outras maneiras de descrever a aquisição, acrescenta Krashen, incluem a aprendizagem implícita, a aprendizagem informal e a aprendizagem natural. A proficiência da segunda língua se desenvolve naturalmente.

Krashen (1982) ensina que o Learning é importante a fim de que o aprendiz seja capaz de monitorar o enunciado que produz. Monitorar significa então pensar no que se fala e no que se escreve. É a autocorreção e o autorreparo. Essa é a hipótese do monitor. Segundo o autor (Krashen, 1982, p. 23), o estudante da língua estrangeira só poderá usar as regras da língua conscientemente em determinadas condições adequadas. Quando houver tempo para o aprendiz refletir sobre a língua. Depois quando o aluno observar a forma em que o enunciado está sendo produzido. E por fim, quando o aluno se apropriar das regras do idioma.

Na hipótese do input (insumo), as pessoas aprendem melhor uma língua se receberem um input que vá um pouco além do seu nível de conhecimento já adquirido. Nessa hipótese Krashen (1982) exemplifica o processo de aquisição por meio da equação $i + 1$, sendo “i” a competência linguística atual do aprendiz. O $i + 1$ seria o novo conhecimento adquirido. No entanto para essa aquisição acontecer é necessário que o estudante se atente ao

significado da mensagem e não à forma. De acordo com o autor, para que ocorra a aquisição é essencial entender a mensagem. (Krashen, 1982).

Na hipótese da ordem natural (the Natural Order hypothesis) diz que a aquisição das estruturas gramaticais é previsível (Cittolin, 2003). Entretanto, Krashen (1981) destaca que a ordem natural da segunda língua não é a mesma da primeira, mesmo que haja algumas semelhanças. Há vários estudos de casos do autor em que este observa erros estruturais parecidos, tanto nos enunciados de crianças que estão aprendendo a primeira língua, quanto em crianças e adultos que estão aprendendo esse mesmo idioma, mas já como segunda língua. Krashen (1981, p.14) não é adepto do ensino gramatical como sequência pré-determinada, pois o autor defende o ensino em que a aquisição da linguagem seja o objetivo principal.

Na hipótese do Affective Filter se refere ao estado emocional e a atitude. Aborda que os filtros afetivos são filtros ajustáveis que facilitam ou bloqueiam o input que é importante para a aquisição. Segundo essa teoria, o estudante precisa de estímulo, autoestima e baixa ansiedade (Krashen, 1982). Compreende-se assim, que filtros são facilitadores da aquisição. A motivação, a autoestima e a ansiedade são questões que podem influenciar diretamente no sucesso ou no fracasso da aquisição da segunda língua (Krashen, 1982). Cittolin (2003) argumenta que o estudante que está motivado, com confiança elevada e com baixa ansiedade, enquadra-se dentro de um baixo filtro afetivo, o que facilita a aquisição de uma L2. Em contrapartida, os alunos ansiosos que apresentam baixa autoestima têm um nível de filtro afetivo elevado, dificultando assim a aquisição.

A aquisição de linguagem tem sido tema de estudos científicos pois percebe-se que um dos fatores que levam ao sucesso no mercado de trabalho em tempos de globalização da economia, avanços tecnológicos cada vez mais rápidos bem como descobertas da ciência em muitas áreas. Na perspectiva do ensino de línguas na universidade, é imprescindível se conhecer esses mecanismos visando ampliar e desenvolver conhecimentos relacionados à fluência na língua que esses futuros professores vão atuar.

Com o passar dos anos, à medida que a importância do conhecimento de línguas aumenta surgem muitas estratégias de ensino para contribuir e até mesmo facilitar na aquisição e compreensão de língua inglesa.

Segundo Chomsky (1997) a criança prende a sintaxe de sua língua de forma natural, sem ter necessidade de ser ensinada (Chomsky, 1977)

Na visão inatista de Chomsky, todo indivíduo nasce provido de gramática onde se acham todas as regras possíveis de todas as línguas.

De acordo com Silva (2011, p. 4)

Segundo a visão inatista da linguagem, a criança detém certa gramaticalidade da sua língua materna, é isso que a faz ser capaz de gerar sentenças de acordo com as regras vigentes da sua língua, mesmo que jamais tenham sido ouvidos daquela maneira, desenvolvendo assim uma característica que sempre esteve presente em sua mente, ou seja, o processo da gramática gerativa transformacional.

Chomsky propõe que “há certos aspectos do nosso conhecimento e do nosso entendimento que são inatos, fazem parte da nossa natureza, assim como a natureza, assim como a natureza nos faz caminhar e não voar.” (Chomsky, 1988)

Segundo esse pensamento, “na perspectiva inatista, há um componente da faculdade da linguagem na mente/cérebro da criança. A interação entre fatores ambientais e biológicos explica o uso que a criança faz da linguagem, tanto com relação à sua compreensão, como com a sua produção da linguagem.

Assim os fatores do ambiente interferem no uso da linguagem interferem no uso da linguagem possibilitando colocar em uso um sistema de conhecimento que identifica e extrai do ambiente as informações relevantes para acessar recursos que estão biologicamente determinados.

Dessa forma, quando consideramos a aquisição da linguagem, de acordo com Quadros (2017) precisamos saber que estamos diante de pelo menos três fatores:

- a) Os princípios geneticamente determinados que limitam a faculdade da linguagem;
- b) Os mecanismos de aprendizagem que também são geneticamente

estabelecidos;

- c) A experiência linguística à qual a criança está exposta em uma determinada comunidade de fala (ou de suas)”

Diante do que foi exposto é possível afirmar que o uso de estratégias conscientes para o ensino de língua inglesa exerce um papel muito importante e tem forte influência na aprendizagem dos alunos que recebem esse tipo de instrução pois estes recebem muito mais estímulos e conseqüentemente acabam aprendendo a segunda língua de forma mais rápida e consistente.

Com esses argumentos percebe-se que é benéfico usar as estratégias de ensino e aprendizagem o quanto mais cedo possível.

2.3 A competência comunicativa

No início do século XX o linguista suíço Ferdinand de Saussure propôs distinguir o conceito entre a língua e a fala, onde sugere que a língua é um sistema abstrato compartilhado por uma comunidade de falantes que ao falar adquire uma realidade concreta.

A comunicação adequada é de extrema importância para poder manter uma vida social, interagindo corretamente com outras pessoas. Para atingir esse objetivo, é importante ter uma série de habilidades que possam ajudar a transmitir ideias corretamente, oralmente ou por escrito. É aqui que o que é conhecido como competência comunicativa vem a desempenhar um papel muito importante na sociedade.

Em 1965, Noam Chomsky, importante lingüista, filósofo e cientista político ao retomar o tema, distinguiu a língua versus fala com pequenas alterações, propondo uma

dicotomia entre competência e desempenho. Nesta direção, a competência tem um caráter abstrato, enquanto que o desempenho tem um caráter concreto. A base da teoria linguística de Chomsky está na bio linguística, a escola linguística que sustenta que os princípios que sustentam a estrutura da linguagem são biologicamente pré definidos na mente humana e, portanto, herdados geneticamente (Lyons,1978).

Ele argumenta que todos os seres humanos compartilham a mesma estrutura linguística subjacente, independentemente das diferenças socioculturais. Neste sentido, essa teoria é a gramática gerativa, a competência linguística corresponde ao conhecimento que o falante tem ao obedecer um conjunto de regras.

A linguagem é conceitualizada como uma propriedade inata do cérebro/mente humanos, contribuem assim, decisivamente para a formação da psicologia cognitiva, no domínio das ciências humanas.

Segundo Gardner (1993) o criador da teoria da inteligência múltipla a competência linguística é a inteligência que parece ser compartilhada da maneira mais universal e comum em toda a espécie humana. Ele considera que as modalidades desse tipo de inteligência são fonologia e sintaxe, enquanto a semântica e a pragmática estão mais relacionadas à inteligência lógico-matemática, que se refere a capacidade de usar a lógica e os números com certa facilidade e fluidez.

Portanto, a competência linguística é aquela que permite processar informações de um sistema de símbolos para reconhecer a validade fonológica, sintática ou semântica em um ato de significação dessa língua. Nesta direção, apontamos a capacidade de uma pessoa de entender outras pessoas com quem se relaciona, se comunicar com elas e interagir satisfatoriamente.

Quanto à competência didática Melo (2020) caracteriza dizendo que:

Pode dizer-se que se trata de uma disciplina teórico-prática que, a partir de uma perspectiva multidisciplinar, procura estudar a origem, natureza e funções da comunicação humana para fins didáticos, pretendendo, assim, definir e reformular, através de um enfoque crítico e renovador, a forma de colocar os fundamentos do

ensino e da prática na área das linguagens, verbais e não- verbais, e da comunicação. Centra--se, por um lado, na redefinição tanto do perfil do professor como dos fundamentos epistémicos da sua acção tecnodidáctica e, por outro, na identificação das necessidades e exigências actualizadas em matéria de comunicação interpessoal.

A competência comunicativa é a capacidade de fazer bem o processo de comunicação, usando os conectores apropriados para entender, elaborar e interpretar os vários eventos comunicativos, levando em conta não apenas seu significado explícito ou literal, o que é dito, mas também as implicações, o significado implícito ou intencional, o que o remetente significa ou o que o destinatário quer entender. O termo refere-se às regras sociais, culturais e psicológicas que determinam o uso particular da linguagem em um determinado momento.

Segundo esse autor essa disciplina procura ser uma interface entre o atual conhecimento científico especializado e a redefinição dos conteúdos educativos e propõe com base no reconhecimento e tratamento dos princípios e conteúdos advindos da linguística, das teorias da comunicação e das disciplinas da mesma área, um modelo de ação didática centrado no estudo, análise e produção de linguagens verbais, paraverbais e icônicas, no âmbito da comunicação real e social em cenário educativo institucional. (Melo,)

Desenvolver a competência comunicativa é imprescindível para que o aluno consiga se comunicar fazendo uso da segunda língua. Dessa forma, esse aluno estará habilitado a fazer escolhas corretas na hora de usar comunicação em sala de aula bem como para expor suas ideias e sentimentos de maneira adequada.

Conforme Savignon (1983, p.35),

O desenvolvimento das quatro competências comunicativas (gramatical, discursiva, estratégica e sociolinguística) de Canale e Swain (1980), faz-se necessário à comunicação efetiva do falante que saiba utilizar essas quatro competências será considerado proficiente no uso da língua estrangeira. Os quatro componentes da competência comunicativa são a competência sociolinguística, a competência estratégica discursiva e a competência comunicativa como base para a organização curricular e a prática de sala de aula.

Embora não haja uma imposição quanto à utilização das quatro habilidades na abordagem comunicativa, vale observar que estas podem ser trabalhadas de maneira equilibrada pois são essenciais para que os alunos tornem-se falantes efetivos da língua alvo.

Según Amaral. 2014, p.151:

O professor não ensina gramática apenas para ensinar gramática, mas sim para ajudar o estudante a desenvolver sua competência comunicativa, sua capacidade de realizar funções linguísticas como, por exemplo, convencer, informar, ameaçar e convidar. A gramática é um meio importante, mas apenas um meio, para atingir os fins comunicativos.

A abordagem comunicativa não é apenas o conteúdo em si, mas como o professor passa essa informação aos alunos e também colocando os interesses dos próprios em primeiro lugar. Existe uma troca de informações entre aluno e professor onde o aluno tem que ser o mais interessado. Nunan (apud Browron (1994) faz uma listagem com cinco características da abordagem comunicativa:

uma ênfase no aprender a comunicar-se através da interação com a língua-alvo; - a introdução de textos autênticos na situação da aprendizagem; - a provisão de oportunidades para os alunos, não somente na linguagem, mas também no processo de sua aprendizagem; - uma intensificação das próprias experiências pessoais do aluno como elementos importantes na contribuição para aprendizagem em sala de aula; - uma tentativa de ligar a aprendizagem da linguagem em sala de aula com ativação da linguagem fora da sala de aula

Segundo Almeida Filho (2002, p.13), em seus estudos sobre ensinar e aprender uma língua estrangeira na escola, a

abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis do aluno e de professor de uma outra língua.

De acordo com Almeida Filho (1992, p. 38), “é a adoção de princípios mais amplos como o foco no processo, nas maneiras específicas de como se aprende e de como se ensina outra língua”.

No conceito de Silveira (1999, p.77) “rejeita a figura tradicional do professor preocupado apenas em transmitir conteúdos”. O melhor é que haja uma interação entre o aprendiz, seus colegas e professor, durante as atividades propostas assim, poderá haver a aprendizagem efetiva e o alcance de estágios mais avançados de compreensão da língua estrangeira estudada.

E segundo Almeida Filho (1992, p.38), o conceito de abordagem comunicativa "abriu novas possibilidades de compreensão dos processos de aprender/ensinar línguas".

Hymes (1972), relata com relação à competência comunicativa, que algumas limitações no uso da língua são tão importantes quanto o são as regras gramaticais. E escreve, esse estudioso, (1972, p. 278):

A aquisição de tal competência é certamente alimentada por uma experiência social; por necessidades; motivos; e, nas questões de ação em que é, ela mesma, uma fonte renovada de motivos, necessidades e experiência. Nós discordamos irrevogavelmente do modelo que restringe a concepção de língua a um só lado do significado referencial, e um outro do som, e isso define a organização da língua como somente consistindo de regras para unir os dois lados. Tal modelo implica designar ser somente o uso do discurso, como se as línguas nunca fossem organizadas para lamentar, regozijar, suplicar, advertir, criticar, pelas mais variadas formas de persuasão, direção, expressão e atuação simbólica. Um modelo de língua deve concebê-la com o objetivo para uma conduta comunicativa e vida social.

2.4 Algumas características da abordagem comunicativa

A abordagem comunicativa nasceu, na década de 1960, de um contexto europeu de estudos sociais, políticos e econômicos, para atender às necessidades de aquisição de línguas dos imigrantes e de adultos em geral que precisassem aprender línguas com finalidades específicas. Para os professores de LE essa abordagem tornou-se adequada para ensinar os aprendizes de línguas como falar com a maior competência e fluência possíveis.

Na abordagem comunicativa é imprescindível a interação dos alunos através de trabalhos em pares ou em grupos. As aulas devem ser focadas no aluno. Dessa forma, o papel do professor é o de ser o facilitador e intermediador e não mais a figura daquele que detém todo o saber; e, leva em consideração que a informação a qual os alunos são expostos deve ser significativa para eles, de forma que haja o aprendizado real.

De acordo com os princípios da Abordagem Comunicativa, quanto ao uso de materiais e métodos pelos professores de línguas devem contemplar tantas diferentes variantes lingüísticas quanto forem possíveis, determinadas pelas condições sociais e práticas do discurso. Widdowson (1991, p. 81) nos ensina que “temos de vincular de uma forma ou de outra, a língua estrangeira objeto de ensino, a contextos concretos de uso”

Quanto à teoria de aprendizagem na abordagem comunicativa o teórico, Nunan nos diz que as atividades devem envolver “comunicação real”, com tarefas significativas e que haja um uso de língua o qual seja significativo para promover a aprendizagem. Esse mesmo autor ainda ressalta que os objetivos da abordagem comunicativa são aqueles que refletirão as necessidades do aprendiz; e, eles incluirão habilidades funcionais, bem como objetivos lingüísticos. A ordem curricular será guiada, novamente, pelas necessidades do aluno.

A abordagem comunicativa não se baseia apenas no conteúdo, pois o professor passa essa informação aos alunos e também colocando os interesses dos próprios em primeiro lugar. Existe uma troca de informações entre aluno e professor onde o aluno tem que ser o mais interessado. Nunan (apud BROWN (1994) faz um apanhado com cinco das principais características da abordagem comunicativa a saber:

- uma ênfase no aprender a comunicar-se através da interação com a língua-alvo;
- a introdução de textos autênticos na situação da aprendizagem;
- a provisão de oportunidades para os alunos, não somente na linguagem, mas também no processo de sua aprendizagem;

- uma intensificação das próprias experiências pessoais do aluno como elementos importantes na contribuição para aprendizagem em sala de aula;
- uma tentativa de ligar a aprendizagem da linguagem em sala de aula com ativação da linguagem fora da sala de aula.

De posse dessas concepções é possível ter mais clareza de como conduzir uma aula com foco na abordagem comunicativa de modo que os alunos estejam mais expostos ao contato natural com a língua.

2.5 O papel da universidade na conscientização linguística

O termo “conscientização linguística” (CL), traduzido do termo inglês language awareness, apresentado pela Association of Language Awareness, que trás a define como “um conhecimento explícito sobre a língua, uma percepção consciente e uma sensibilidade na aprendizagem de línguas, no ensino de línguas e no uso de línguas”. Donmall (1985, p. 7), diz que CL refere-se à sensibilidade e à consciência do indivíduo sobre a natureza linguística e seu papel na vida humana, que pode servir como uma ferramenta valiosa na sala de aula. Para o autor, um dos principais objetivos da CL é elevar o nível de interesse do aluno no aprendizado de uma L2. Porém, acredita-se que ela pode, também, contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem de outra língua, ou ainda, para a quebra de barreiras existentes entre estudantes de diferentes culturas e etnias, como as relatadas em estudos sociolinguísticos em situações de convívio entre nativos e imigrantes.

As formas de aquisição das línguas estão ligadas a fatores contextuais como a língua dos pais e da comunidade no qual estão inseridos, portanto as línguas que são usados nos diversos ambientes que a criança frequenta ou que são oferecidas pela escola e depois quando já estão mais maduros na universidade.

O que é importante destacar é a questão da aquisição das línguas no ambiente de sala de aula em um contexto de curso de letras e o papel da universidade no desenvolvimento e manutenção dessa aquisição.

Para Garcia (2008), professores precisam ter conhecimento especializado sobre luta social, política e econômica que envolve as línguas sobre as práticas pedagógicas que envolvem o bilinguismo em si (Garcia, 2008, p. 389)

Hawkins (1999) em sua obra enfatiza que a proposta de que a conscientização linguística poderia ser parte do currículo com o objetivo de desenvolver a habilidade e entendimento que iriam auxiliar os alunos a aprender qualquer idioma.

O papel do curso de letras, nesse contexto, é contribuir para que os alunos se mantenham ou aprendam a ser proficientes na língua que pretendem ensinar.

Na universidade o trabalho precisa ser focado no despertar para as línguas e estimular o aluno a desenvolver a sua habilidade e a sua competência para análise e observação da língua que está estudando. Assim, fará com que ele compreenda melhor os fenômenos da linguagem, bem como seus contrastes e suas semelhanças. Dessa forma, compreende-se que a conscientização linguística desenvolvida pelo aluno propõe-se a servir como uma porta para a aprendizagem de línguas. Portanto, quando o aluno conseguir essa habilidade, poderá seguir vários caminhos, nenhum deles lhe será totalmente desconhecido. Será uma escolha mais consciente.

3. Metodologia da Investigação

3.1 Desenho inicial da pesquisa

A pesquisa terá como base o estudo descritivo pois segundo Barros e Lehfeld (2007) a finalidade da pesquisa descritiva é observar, registrar e analisar os fenômenos ou sistemas técnicos, sem, contudo, entrar no mérito dos conteúdos, assim, nesse tipo de pesquisa não pode haver interferência do pesquisador, que deverá apenas descobrir como se estrutura e funciona um sistema, método, processo ou realidade operacional.

Para este estudo optou-se por fazer uma pesquisa de cunho não experimental, descritiva, de corte transversal e enfoque misto. A pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. No enfoque misto, o pesquisador baseia a investigação supondo que a coleta de diversos tipos de dados garanta um entendimento melhor do problema pesquisado (Creswell, 2007, p. 34-35). O uso de um desenho não experimental, segundo Sampieri, Collado e Lucio, (2006) é quando realiza a investigação sem manipular deliberadamente as variáveis. Observa os fenômenos tais como se produzem no seu contexto natural, para depois analisá-los, não construindo situação, mas sim, observam-se situações já existentes. Cabendo destacar que nessa investigação não se busca generalizar os resultados, pois eles somente valem para os sujeitos estudados.

Para Gil (2008, p.47):

as pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis... São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população.

3.2. O problema da investigação

A possibilidade de usar a língua inglesa para se comunicar é uma necessidade em tempos de globalização do conhecimento, pois não é nenhuma novidade que Inglês tem sido usado como principal língua do mundo para a ciência, a tecnologia, as artes e para a cultura. Há uma expectativa social para o crescimento social e cultural por meio da difusão do conhecimento integral dessa língua. Apesar de os documentos e Leis que regem a educação e o ensino de língua inglesa para a comunicação efetiva ainda é muito raro que os alunos aprendam de fato a habilidade de se comunicar com desenvoltura na língua inglesa, nas escolas de ensino básico e até nos cursos de letras. Diante dessa problemática, é importante investigar desde a formação de jovens professores, que estão prestes a ir para o mercado de trabalho: Quais as estratégias de ensino estão sendo aplicadas na faculdade de formação

de professores para poder melhorar a aprendizagem de língua inglesa no curso de formação de professores?

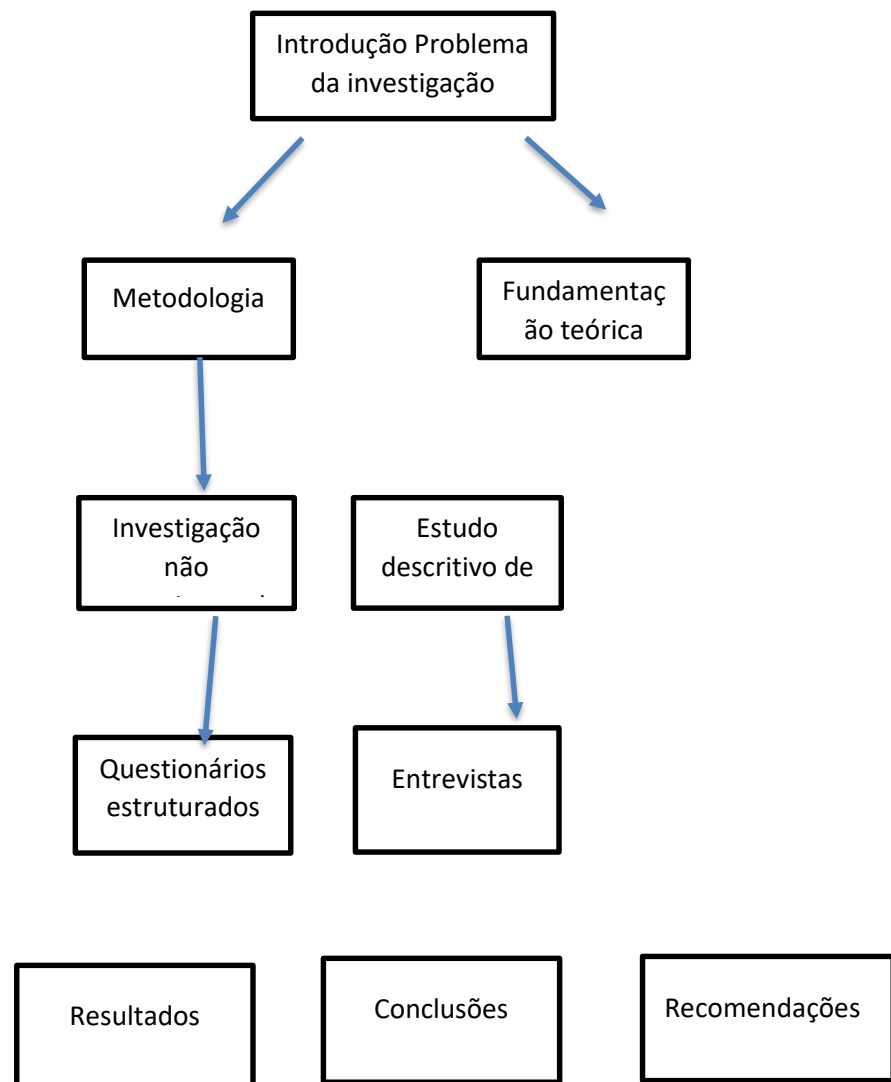
3.2.1 Objetivo geral

Analisar o impacto do uso das Estratégias de Ensino nas aulas de língua inglesa com alunos do curso de licenciatura em Letras na Universidade de Pernambuco - Campus Petrolina.

3.2.2 Objetivos Específicos

1. Descrever a percepção dos docentes com relação às estratégias nas aulas de línguas.
2. Verificar as estratégias mais recorrentes no contexto de aulas voltadas para futuros professores de língua inglesa.
3. Identificar as estratégias que se mostram mais eficientes para o desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa.

Figura 01: Desenho do processo de Investigação



3.3 Marco de Investigação

Com o intuito de facilitar as relações interpessoais e nosso trabalho de coleta de dados, procuramos na universidade, na pessoa da coordenadora do colegiado de Letras, para fazermos uma apresentação prévia sobre a pesquisa, já no primeiro contato. Logo após, contactámos também, os professores, a fim de esclarecermos os objetivos da pesquisa. Nessa parte mostramos as diretrizes de atuação desse trabalho o que consiste em estabelecer as atividades a serem desenvolvidas para que coloquemos em prática os objetivos estabelecidos para a efetivação desse estudo. Tais diretrizes contribuem para que as ações fiquem perfeitamente definidas e demarcadas no desenvolvimento da investigação. De acordo com o objetivo da nossa investigação, que é analisar o impacto do uso das Estratégias de Ensino nas aulas de língua inglesa com alunos dos dois últimos semestres do curso de licenciatura em letras-ínglês na Universidade. 1ª Etapa: Nos primeiros momentos da pesquisa, realizamos a avaliação e o planejamento. Nesta fase, construímos o instrumento geral do projeto de pesquisa e validação da coleta de dados e realizamos o teste piloto. 2ª Etapa: Fizemos contatos com a instituição a ser pesquisada (Universidade de Pernambuco), para a coleta de dados. 3ª Etapa: Realizamos a análise de dados, tanto qualitativa, bem como quantitativamente, a fim de retirar conclusões e apresentar nossas considerações e propostas.

3.4 Unidade de análise e participantes

3.4.1 Universidade de Pernambuco -Campus Petrolina

A Unidade de Educação da UPE – Campus Petrolina iniciou-se como Faculdade de Formação de Professores de Petrolina, criada pela Lei Municipal nº 31 de 29.10.1968. Realizou o primeiro Vestibular para os Cursos de Licenciatura do 1º grau, dentre eles, o de Letras Habilitação Português/Inglês e Letras Habilitação Português/Francês em janeiro de 1969 – Licenciatura Curta, Regime Seriado (03) anos. Em 1974, o Regime era por período (06) semestres. Esses Cursos foram reconhecidos pelo Decreto nº 75.617 de 16.04.1975, publicado no D.O.U em 17 de abril de 1975. A Plenificação desses Cursos foi aprovada em 1978, por meio da Resolução nº 5 de 12 de abril de 1978 do CEE - Conselho Estadual de Educação, nos termos do Parecer 77/78 com a seguinte redação: Licenciatura em Letras com as Habilitações Português/Inglês e Português/Francês. A Resolução nº 5 do CEE foi homologada por meio da Portaria da Secretaria de Educação nº 2093 de 25 de abril de 1978. Em 1979, ocorreu o 1º Vestibular para os Cursos de Licenciatura Plena. Vale destacar que, nessa mesma época, funcionou também o Curso de Regime Especial (Complementação de Curso) para os alunos portadores de Licenciatura Curta complementarem os Cursos em Licenciatura Plena. A opção por Português/Inglês ou Português/Francês era definida pelo candidato no ato de inscrição do Vestibular. Vale ressaltar que a habilitação Português/Francês deixou de ser oferecida por falta de demanda. Visando atender aos anseios da comunidade escolar, bem como às exigências das Diretrizes Curriculares e do mercado de trabalho, foram realizados na UPE, em 2002, fóruns de discussão para elaborar uma proposta de reformulação do Currículo do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação Português e Inglês, que foi transformado em dois UPE Campus com Cursos distintos, assim denominados: Licenciatura em Língua Portuguesa e suas Literaturas e Licenciatura em Língua Inglesa e suas Literaturas. A criação do Curso de Língua Inglesa e suas Literaturas foi homologada pela Resolução CEPE n. 63/2002 de 16 de dezembro de 2002. O Reconhecimento desse Curso foi por meio da Portaria SEDUC n. 4222 de 20 de junho de 2005 e publicado no D.O.E de 21 de junho de 2005. Tendo em vista os desafios impostos pelo mundo contemporâneo e,

reconhecendo a necessidade de novas orientações a serem dadas às disciplinas já oferecidas, além da inclusão de novos aspectos do conhecimento e da própria política pedagógica, vale ressaltar que já foram iniciados os estudos com alunos e professores do Departamento de Língua Inglesa, visando às reestruturações curriculares previstas nas novas determinações do Ministério da Educação. No que tange aos Programas de Extensão e Pesquisa da Universidade, destaca-se a publicação de vários Editais pela PROGRAD/PFAUPE/UPE.

3.4.2 Participantes da investigação

Os participantes desta investigação são alunos do curso de licenciatura em letras-inglês da Universidade de Pernambuco - Campus Petrolina. Petrolina é um município do Estado de Pernambuco na região nordeste do Brasil. O campus em questão contempla cursos de licenciatura em Letras com habilitações em Português, Inglês e Espanhol, bem como pedagogia, matemática, biologia, história e geografia. Também há os cursos de bacharelado em fisioterapia e enfermagem. A partir dos contatos iniciais e dos dados preliminares levantados, optou-se em selecionar intencionalmente as turmas desde o 1º até o 8º período, para ser alvo deste estudo, levou-se em consideração alguns critérios e condições, os quais relacionamos neste estudo. Participaram 3 professores de inglês e 35 alunos do curso de letras na Universidade de Pernambuco – Campus Petrolina – Pernambuco. O referido Campus atende alunos tanto da cidade de Petrolina como de cidades vizinhas.

O campus Petrolina possui por volta de 337 alunos matriculados em 2022, sendo 171 da licenciatura em letras-inglês distribuídos nos turnos vespertino e noturno, tendo um total de 14 professores dos quais 4 lecionam língua inglesa.. Para uma visão mais profunda, o número de alunos e funcionários estão distribuídos e apresentados nos quadros a seguir:

Quadro 2 - Distribuição dos alunos e professores da licenciatura em letras-inglês

Função	Quantidade	Função	Quantidade total
Professores	14	Alunos do Campus	337
Professores de Inglês	04	Alunos de letras-inglês	171

Fonte: Controle acadêmico de letras

Quadro 3 - Número de alunos participantes da pesquisa

	2º Período	4º Período	6º Período	TOTAL
VESP	5	9	4	18
NOT	1º Período	3º Período	7º Período	Total
NOT	9	5	3	17
TOTAL				35

Fonte: Dados da pesquisa 2022

3.4.3 Delimitação e alcance da pesquisa

Esse trabalho delimita os sujeitos de pesquisa aos alunos e professores de inglês do curso de licenciatura em letras-inglês de uma universidade pública em Petrolina - Pernambuco/Brasil.

Considera-se que o seu alcance está relacionado à possibilidade de reflexão e auto-reflexão crítica da formação e da prática pedagógica dos professores de língua inglesa, com a perspectiva de identificar as principais necessidades desses profissionais.

3.4.4 Tipo de Amostra

A nossa amostragem foi tipo intencional; pois foram escolhidas e, nas quais acreditamos que representem o “bom julgamento” da população/universo. O critério de escolha desses participantes foi a amostragem. De acordo com Richardson (2007), uma das características de seleção, por parte do pesquisador, é a de membros da população mais acessíveis.

A unidade de análise da pesquisa está constituída pelos professores de língua inglesa do curso de letras-inglês da Universidade de Pernambuco - Campus Petrolina. Os/as professores/as do curso de letras-inglês, em sua maioria, possuem graduação em Licenciaturas em letras. Grande parte já vivenciou experiências em países onde a língua oficial é o inglês. Todos os participantes possuem o Curso de Pós-graduação Latu Sensu. Há, ainda, um mestre em Educação.

Como pré-requisitos para participar da pesquisa foram convidados todos os professores que atuam com a disciplina de língua inglesa neste campus, sendo 4 professores. Entretanto, apenas 3 participaram. Esta pesquisa foi realizada em 90% dos docentes de língua inglesa..

Uma pesquisa pode ser realizada por população ou por amostra. O presente trabalho é uma pesquisa por amostra, porque a pesquisa por população é o tipo de levantamento que obtém informações de todas as pessoas de um grupo. Ou seja, a pesquisa por população é aquela que levanta dados de 100% dos participantes. Este tipo de abordagem tem como grande vantagem a exatidão das respostas. Isto acontece porque a margem de erro é teoricamente zero, visto que todas as pessoas são entrevistadas. Nessa pesquisa se buscou fazer por amostra. De acordo com Katayama (2014 p. 73) “Como a amostra não é igual ao universo, mas parte dele, o que se busca é a representatividade da amostra: ou seja, que ela reflita no micro o que o universo é no macro. Portanto, deve ser escolhido de forma que cada membro selecionado represente um dos níveis sócio-estruturais do universo.”

3.5 Seleção e Elaboração dos Instrumentos da Pesquisa

A pesquisa foi realizada na Universidade mediante autorização da Coordenação do curso de letras. Foi entregue uma carta de apresentação e também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para recolhermos as informações necessárias durante o processo investigativo, optamos por utilizar um questionário composto por perguntas semi fechadas para os alunos, entrevista aos professores e observação de aulas de inglês. A maioria dos autores concorda em definir o questionário como o documento que recolhe, através de perguntas, de forma organizada sobre o objetivo da pesquisa. Perez e Tal, (1998) recomendam, que o termo perguntas, deve ser substituído pelo indicador (abrange tanto questões de fato como testes destinados a medir estados subjetivos, opiniões, crenças, valores), e o de objetivos da pesquisa por variáveis relacionadas com o objetivo da pesquisa. De acordo com Gil (2008), o uso do questionário tem muitas vantagens pois

- a. Possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado por correio;
- b. Implica menores gastos com pessoal, posto que não exige treinamento de pesquisadores;
- c. Garante anonimato nas respostas;
- d. Permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem convenientes;
- e. Não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado

3.5.1 Instrumentos da pesquisa

Em primeiro lugar, apresentamos o questionário para análise e validação do mesmo. Elencamos, abaixo, os procedimentos realizados, para o desenvolvimento e formalização do nosso trabalho. Para que o trabalho fosse concretizado seguimos os seguintes passos: 1ª Etapa: Inicialmente a coordenadora do curso de letras da universidade pesquisada foi contatada para nos permitir a pesquisa a ser realizada na instituição. Levamos uma carta de apresentação e

pedido de autorização, é explicado o teor do nosso projeto de pesquisa, para seguirmos com a coleta dos dados. Seguindo o trâmite acima citado, o passo seguinte foi entrar em contato com os professores de inglês do curso de licenciatura em letras inglês da instituição, a fim de obter a permissão para a participação no referido estudo. Apresentamos os objetivos da pesquisa, e esclarecimentos a respeito do questionário, aprovado pelos avaliadores. Foi explicado sobre a questão do sigilo enquanto participantes sujeitos da pesquisa. Assim iniciou-se a coleta dos dados. Na 2ª Etapa: Os professores foram contatados para tomarem ciência sobre os objetivos gerais do estudo e solicitada a participação dos(as) mesmos(as) e solicitou-se a permissão para observar algumas aulas de inglês com cada turma pesquisada. Os professores se mostraram disponíveis e dispostos a colaborar com a pesquisa. Por último, realizamos, também, a apresentação dos questionários que foram enviados digitalmente tanto para os alunos como para os professores. Para que assim pudessem ser aplicados junto aos professores e alunos objetos da pesquisa, utilizou-se de recursos tecnológicos com a plataforma digital Google Forms e enviados por e-mail e também pelo aplicativo de mensagens WhatsApp. Os dados estatísticos que foram captados foram convertidos em gráficos através da mesma plataforma Google Forms. De acordo com Mercado (2002, p. 32),

A internet é um inovador meio de comunicação, já que possibilita uma comunicação mais horizontal e interativa. Na internet, todos podem, dentro de certos espaços, ser sujeitos do processo comunicativo. As listas de discussão permitem trocas de ideias em que os participantes na lista elaboram livremente seus textos, relacionando a um tema central, e o retorno é medido pelas respostas provocadas por suas colocações.

3ª Etapa: Realizada as pesquisas com a coleta das informações, através dos questionários e da entrevista os comportamentos foram analisados, considerando categorias encontradas na literatura e categorias elaboradas pela autora a posteriori, considerando, além da literatura na área e os objetivos do estudo, as respostas da entrevista realizada com os professores.

Os aspectos positivos e negativos na aprendizagem dos alunos, dentre outros questionamentos. Utilizando a mesma ferramenta tecnológica, através de uma plataforma e envio através de aplicativo de mensagens, foram feitas em agosto de 2022 as entrevistas com perguntas sobre as estratégias de ensino utilizadas pelos professores de língua inglesa do curso de licenciatura em letras-inglês da Universidade de Pernambuco. Dos 4 professores convidados, apenas 3 responderam prontamente às questões sobre estratégias de ensino de língua inglesa utilizadas em suas respectivas turmas e 1 não conseguiu participar. O número reduzido de professores deve-se ao fato de a pesquisa ser intencionalmente voltada para os professores responsáveis pelas aulas de inglês às quais respectivamente estão distribuídas da seguinte maneira: Inglês I, II e III (Professor 1), Inglês IV e VI (Professor 2), Inglês V e VII (Professor 3) e Inglês VIII (professor 4).

Para os alunos, foram aplicados questionários elaborados na plataforma Google Forms e enviados digitalmente por email e via WhatsApp. Entretanto, de cada turma uma parte dos alunos respondeu perfazendo um total de 35 respondentes.

Nessa fase da pesquisa, nos meses de agosto e setembro de 2022, foram analisados os questionários que foram aplicados com os alunos, as perguntas de cunho quantitativo foram convertidas em gráficos, mostrando os respectivos percentuais encontrados após a aplicação dos questionários. Foram observados os aspectos qualitativos, fenomenológicos e subjetivos, relacionados à pesquisa, através da observação de algumas aulas em cada turma. Pelo menos 4 aulas em cada turma foram assistidas a fim de verificar a ocorrência das estratégias de ensino Para Richardson (2008, p. 233),

Geralmente a análise de conteúdo visa um tratamento quantitativo que não exclui a interpretação quantitativa. Na atualidade, os procedimentos para esse tipo de tratamento são numerosos. O mais simples consiste no cálculo de frequências e porcentagens que permitem estabelecer a importância dos elementos analisados, por exemplo, as palavras.

3.5.2 Entrevista

Para Triviños (1987, p. 146) a entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semi-estruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (Triviños, 1987, p. 152).

La entrevista permite un acercamiento directo a los individuos de la realidad. Se considera una técnica muy completa. Mientras el investigador pregunta, acumulando respuestas objetivas, es capaz de captar sus opiniones, sensaciones y estados de ánimo, enriqueciendo la información y facilitando la consecución de los objetivos propuestos. (Torrecilla 2007)

3.5.3 Observação

Nesta pesquisa, um dos objetivos foi constatar na prática o uso das estratégias de ensino de inglês, elegeu-se a **observação** que, “é um método de investigação e, ao mesmo tempo, técnica de coleta de dados” (Alvarenga, 2014). A observação consiste em usar a concentração das faculdades mentais (sentidos), sobre uma coisa, fonte ou fenômeno com o objetivo de coletar dados e conhecimento (Prette, 2004).

O método de observação investigativa vem sendo usado em diversos tipos de pesquisas, sendo que a mesma oportuniza ao pesquisador extrair informações de grupos e situações que com outros métodos se tornaram mais complexas ou mesmo impossíveis. Para Sampieri (2013, p.399) “a observação investigativa, não se limita ao sentido da vista, mas sim a todos os sentidos”.

Como um dos objetivos desta pesquisa é constatar quais estratégias de ensino de inglês são mais recorrentes na prática de ensino dos professores, essa técnica se faz apropriada, pois, os métodos de observação são aplicáveis para explorar e descrever ambientes, compreender processos e acontecimentos no momento em que eles se produzem, sem a interferência de documentos ou pessoas, além de gerar hipóteses para futuros estudos. A observação atenta aos detalhes coloca o pesquisador dentro do cenário de forma que ele possa compreender a complexidade dos ambientes psicossociais, ao mesmo tempo em que lhe permite uma interlocução mais competente (Zanelli, 2002).

A observação pode ser classificada como participante ou não participante. Nesta última, o pesquisador não se envolve com o objeto pesquisado. A observação não participante também pode ser conhecida como simples. O pesquisador permanece alheio à comunidade ou processo ao qual está pesquisando, tendo um papel de espectador do objeto observado (Gil, 2006). Na observação não participante os sujeitos não sabem que estão sendo observado, o observador não está diretamente envolvido na situação analisada e não interage com objeto da observação. Nesse tipo de observação, o pesquisador apreende uma situação como ela realmente ocorre. Contudo, existem dificuldades de realização e de acesso aos dados (Moreira, 2004).

Segundo Katayama (2014):

A observação participante não deve ser realizada por um membro da própria comunidade, pois, devido à sua proximidade com ela, é impossível que ela seja neutra na prática. Nesse sentido, quem faz essa pesquisa é sempre alguém que não pertence ao grupo a ser investigado. Por exemplo, se queremos estudar a comunidade de professores da Escola de Pós-Graduação da Universidade Inca Garcilaso de la Vega, a observação participante não deve ser realizada por um membro da Escola - pode ser um professor da Faculdade de Ciências Sociais Ciências da UIGV ou quem não exerça atividade docente na UIGV—. O fundamental é que não faça parte do grupo específico que se estuda.

Na observação participante, o observador torna-se parte da situação a observar. A observação participante é “o processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo”. (May, 2001, p. 177).

O pesquisador parte das observações do comportamento verbal e não verbal dos participantes, de seu meio ambiente, das anotações que ele mesmo fez quando no campo, de áudio e vídeo tapes disponíveis entre outros (Moreira, 2004).

A modalidade da observação adotada, nesta investigação, foi à **observação participante**, pois, o observador-pesquisador participou diretamente nas atividades com o grupo objeto da investigação. Escolheu-se realizar esta observação durante os momentos de aulas, por isso, fez-se necessário a elaboração de um **roteiro semi-estruturado** de observação para que se tivesse maior controle possível nos registros dos comportamentos.

Quadro 4 – Objetivos da pesquisa

OBJETIVOS DA PESQUISA	TÉCNICA DE COLETA DE DADOS	FONTE DE INFORMAÇÃO
Descrever a percepção dos docentes com relação às estratégias nas aulas de línguas.	Entrevista Observação	Professores

<p>Verificar as estratégias mais recorrentes no contexto de aulas voltadas para futuros professores de língua inglesa.</p>	<p>Questionário Observação</p>	<p>Alunos Professores</p>
<p>Identificar as estratégias que se mostram mais eficientes para o desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa.</p>	<p>Entrevista Questionário Observação</p>	<p>Alunos Professores</p>

Fonte: elaboração da própria autora

3.5.4 Validade dos instrumentos

A validade de conteúdo dos instrumentos foi desenvolvida através de consulta a 05 doutores, sendo uma doutora em linguística aplicada Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e os demais especializados em formação de professores de diferentes universidades: Universidad Autónoma de Asunción (UAA), Universidad Tecnológica Intercontinental (UTIC). A tarefa dos peritos consistiu em realizar um exame e julgamento crítico dos instrumentos, ou com a intenção de responder aos principais aspectos da Validade de conteúdo: suficiência e a representatividade do instrumento. Eles foram convidados a analisar, considerando como critério a aceitação ou rejeição. Recebi sugestões dos especialistas para diminuir um pouco o número de questões e melhorar a redação de algumas perguntas para

ficar mais coerente com os objetivos. Dessa forma, modificamos o questionário de modo que a relevância das perguntas fosse levada em conta, relacionando-a com os objetivos de investigação. Utilizamos uma linguagem simplificada evitando frases com mais de uma ideia. Dessa forma, todos garantiram a compreensão didática e deram o seu aval positivo. Também consideram que o questionário estava com uma linguagem clara. Segundo Sampieri (2013, p. 200), “La validez, en término generales, se refiere al grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir.”

3.6 Considerações éticas da investigação

Para esta investigação se levou em conta os seguintes aspectos éticos: Direito à informação sobre a pesquisa: os professores e alunos participantes foram devidamente informados sobre as etapas da mesma.

Direito à confidencialidade e segurança: com o objetivo de preservar as identidades dos participantes, se trabalhou com códigos de identificação que foram distribuídos após o tratamento dos dados. Com vistas aos objetivos do trabalho, foram considerados os seguintes dados: idade, dados escolares, e outros dados relevantes para a investigação.

Direito de participar ou não da pesquisa (consentimento voluntário): segundo Polit e Hungler (1977), a participação deve ser estritamente voluntária e, caso alguém deseje se retirar do estudo a qualquer momento, pode fazê-lo livremente.

Direito ao tratamento justo: os participantes da pesquisa foram tratados com respeito e gentileza durante a entrevista clínica e a avaliação com os instrumentos utilizados.

Todas essas diretrizes estão em conformidade com a APA. E estas são as considerações éticas da investigação.

4 – ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo são tratados separadamente os resultados dos dados apurados com os alunos e com os professores na pesquisa de campo. Esses dados foram analisados e interpretados à luz da literatura sobre a temática do ensino de línguas e ensino bilíngue e a partir dos objetivos definidos para esse trabalho, conforme exposto na introdução deste estudo.

Logo após a devolução dos questionários respondidos pelos alunos, 35 no total, todos os dados coletados digitalmente através do Google Forms, a fim de facilitar a leitura dos dados, bem como a comparação entre eles. Além disso, os dados registrados no formulário permitiram a criação de gráficos dinâmicos que foram atualizados automaticamente à medida que cada informação era inserida. A partir dessa planilha, foi possível gerar um relatório com todas as respostas fornecidas pelos pesquisados. Os resultados advindos dos questionários se somaram aos outros extraídos da análise da observação das aulas de inglês da universidade pesquisada, dos planos de aulas dos professores. Portanto, ressalta-se que a análise e discussão dos dados extraídos dos questionários foram intercaladas com os dados encontrados na análise dos outros instrumentos de coleta de dados, citados anteriormente.

Os dados foram submetidos à análise de conteúdo, conforme proposta de Bardin (1977). A análise de conteúdo aplica-se a discursos e baseia-se na dedução ou inferência sistemáticas, de forma objetiva, identificando algumas características da mensagem, por meio da construção de categorias, reunidas por temas de significação. A análise de conteúdo é fundamentada no tripé: análise – interpretação – inferência. Baseada nessa orientação metodológica é que se realiza essa etapa do trabalho

Para análise e discussão dos resultados, resolveu-se reunir por categorias os indivíduos e seguiram-se as categorias temáticas criadas no questionário para a população de alunos e para a equipe de professores da universidade pesquisada.

A entrevista foi feita antes da observação aos professores e alunos do curso de letras da UPE. Esta entrevista teve como objetivo principal perceber a concepção e habilidades

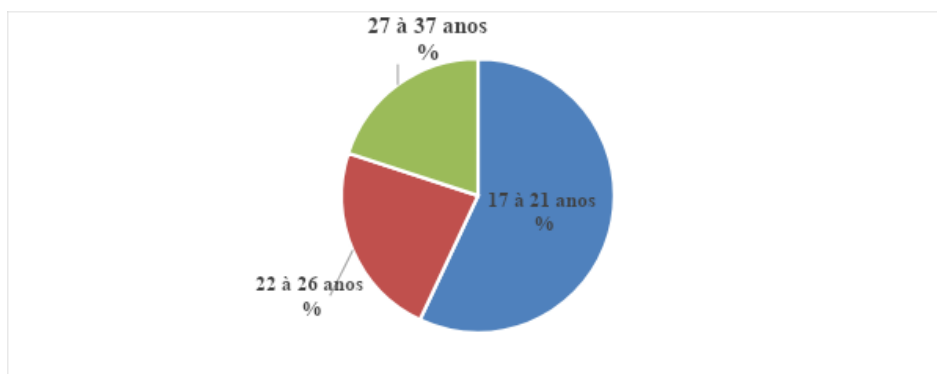
sobre estratégias de ensino para diagnosticar o quanto eles conheciam a respeito da prática de estratégias.

Segundo Sampieri, Callado e Lucio (2013) buscam os estudos descritivos, dentre outras características, descreverem os perfis de pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno que se submeta a uma análise. Baseando-se nesse conceito, ao analisarmos os dados foi possível traçar o perfil dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa, através de questões de identificação (gênero), o histórico profissional (tempo de experiência, carga horária semanal, em quantos locais trabalha, o vínculo empregatício) e formação acadêmica.

4.1 Respostas dos Alunos

Iniciamos com os dados sobre o perfil dos alunos que participaram como respondentes da pesquisa. No gráfico 1 é mostrado a idade e no gráfico 2 o gênero.

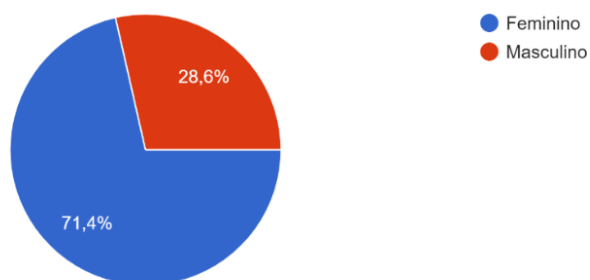
Gráfico 1: Idade



Fonte: Dados da pesquisa, 2022. Percebe-se a partir desses dados que a maioria dos estudantes que participaram da pesquisa (57%) têm entre 17 e 25 anos de idade. 23% tem entre 22 e 26 anos e 20% de 27 a 37 anos de idade.

Gráfico 2 - Gênero

Gênero
35 respostas

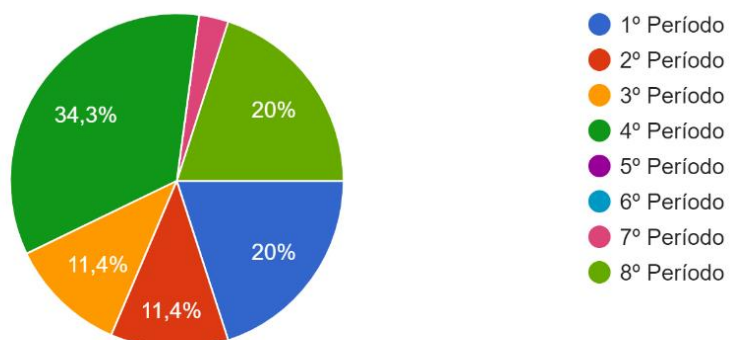


Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Participaram da aplicação do questionário 35 alunos. Desse total de alunos, 26% é do sexo masculino e 71% é do sexo feminino.

Gráfico 3 – Semestre em curso

Semestre em curso
35 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, 2022

A respeito do semestre em curso, o resultado revela que 34% dos respondentes está cursando o 4º Período o que corresponde a 2 (dois) anos de curso. Seguidos de 20% do 6º período e 8º período e 11,4% eram alunos do 2º e 3º período. Assim, tivemos uma participação de alunos que estão em diferentes momentos do processo de formação para professores de língua inglesa.

Gráfico 4 – Qual a necessidade primeira que justifica e estimula o aprendizado de Língua Inglesa

3. Qual a necessidade primeira que justifica e estimula o aprendizado de Língua Inglesa?
35 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Para a pergunta sobre a necessidade que justifica e estimula aprender inglês 60% dos alunos escolheram a opção exigência do mercado. Enquanto 20% responderam ser por conta de estudos. E apenas 14% acreditam ser para diversão e viagens.

Na pergunta 4 que dizia: “Na sua opinião, qual o principal motivo que pode desestimular o aluno no decorrer do curso de formação em letras-inglês?” Alguns alunos justificaram suas respostas de forma parecida, afirmando o conceito que têm sobre as estratégias de ensino.

A1: “Não ter conhecimentos prévios e não praticar o suficiente”.A2: “Permanecer no mesmo assunto. Isso nos deixa sem vontade de ir pra faculdade. Quando o professor também não valida nossas dificuldades de aprendizagem.”

A3: “Má contribuição pela parte do docente.”

A4: “Para os alunos que querem seguir na área de língua inglesa o ensino é bem escasso, apenas uma matéria de inglês na grade não é o suficiente para formar professores de inglês que não tiveram base na língua.”

A5: “A dificuldade e marcação imposta por determinados professores. Não é que não deva cobrar, mas a forma como se cobra o aluno.

A6: “A pouca quantidade de aulas que a carga horária possui.”

A7: “Não conseguir aprender de fato falar inglês.”

A8: “Insegurança em falar em ambientes onde não haja um suporte que faça o aluno se sentir a vontade.”

A9: “A didática de alguns professores deixa a desejar.”

A10: “A ausência de uma grade horária que proporcione um melhor aproveitamento dos estudos na UPE, por exemplo, temos apenas um componente curricular por semestre destinado à língua inglesa.”

A11: “A didática do professor.”

A12: “Aulas do jeito que é atualmente, nível básico e ministradas em português.”

A13: “A dificuldade de quem não tem muito conhecimento da língua no início, pois se depara algumas vezes com professores que se recusam a explicar em português.”

A14: “Se o aluno não fica em contato com uma motivação futura, pode achar o aprendizado da língua algo descartável ou “inútil”.”

A15: “Dificuldade em aprender coisas que pareciam ser fáceis, mas não consigo fazer.”

A16: “Aulas sem interação com os alunos, apenas os professores falando.”

A17: “Possivelmente, o foco na gramática no início dos períodos. Para que os alunos que não dominam a língua (são minoria no curso), faz-se muito desestimulante. Penso que a faculdade por estar ciente de diversas metodologias atuais, práticas dinâmicas, poderia escolher melhor a forma de ensino.”

A18: “Falta de um aprendizado de base e falta de compreensão dos professores.”

A19: “Expectativas exageradas, criadas por nós mesmos. Às vezes vamos esperando uma coisa... que vamos sair fluentes e etc. e não é bem assim.”

A20: Se aluno não tem uma boa base na língua trazida do ensino médio/cursinhos de inglês, fica difícil para o mesmo acompanhar as aulas no início.

A21: “A forma que é introduzido, e o pensamento de “não necessidade” para algumas pessoas.”

A22: “Não se identificar com o curso.”

A23: “Uma metodologia focada na tradução ou não tão envolvente, a didática do professor que repete tudo...”

A24: “A desvalorização da profissão, carga horária pesada e baixa remuneração. A falta de conhecimento prévio da língua.”

A25: “Não ter dinâmica nas aulas, não ter prática de conversação e etc.

A26: “Muitas vezes até pelo motivo de chega à faculdade sem ter base da língua.

A27: “Dificuldade em praticar a língua.”

A28: “Disciplinas muito vagas sem um enfoque mesmo na língua inglesa e também poucas aulas.”

A29: “As poucas aulas focadas em língua inglesa.”

A30: “Ausência de estudo minucioso da língua.”

A31: “Foco apenas na gramática do que em conversação

A32: “O estudo ser focado mais em gramática do que em conversação.”

A33: “Professores despreparados.”

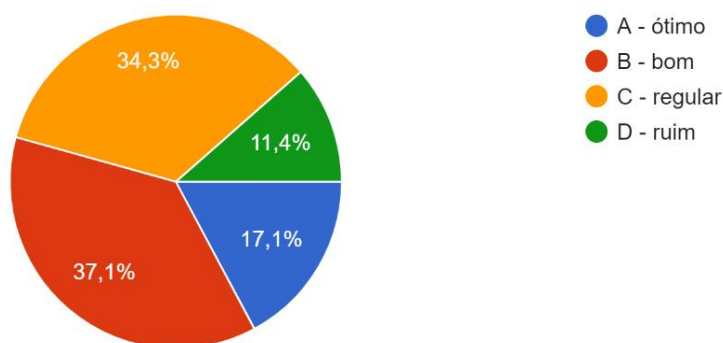
A34: “Aulas superficiais sem foco na oralidade.”

A35: “Aulas onde o professor não se preocupa em estimular o aluno a praticar a língua e a comunicação oral. Preocupam-se mais em passar conteúdos com regras gramaticais.

Gráfico 5 - Como você descreveria o seu aprendizado na Língua Inglesa, hoje?

5. Como você descreveria o seu aprendizado na Língua Inglesa, hoje?

35 respostas



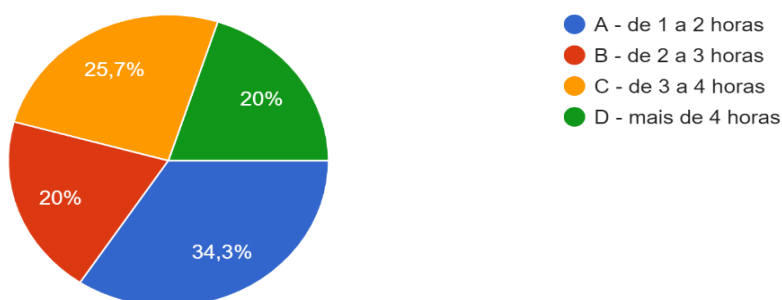
Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Nessa pergunta 37,1% dos alunos disseram que seu aprendizado na Língua inglesa está bom e 34,3% responderam estar regular. Enquanto para 17,1% acreditam que está ótimo e 11,4% revelam que seu aprendizado está ruim.

Gráfico 6 – Quantidade de horas de estudo de inglês por semana

6. Quantas horas, aproximadamente, você estuda Inglês por semana? (some as horas de aulas ao tempo que estuda em casa)

35 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, 2022

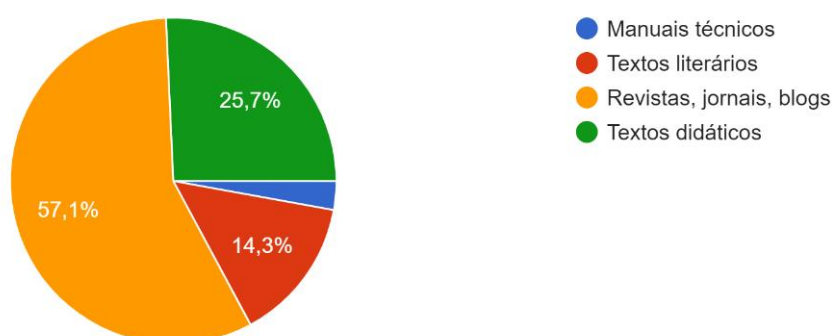
Quando perguntados sobre a quantidade de horas por semana que dedicam ao estudo de inglês, 34,3% dos respondentes admitem estudar de 1 a 2 horas. 20% dedicam de 2 a 3 horas e outros 20% mais de 4 horas. E 25,7% dos alunos passam de 3 a 4 horas estudando a língua inglesa.

Gráfico7- Que tipo de texto você mais lê em Inglês?

-

7. Que tipo de texto você mais lê em Inglês?

35 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, 2022

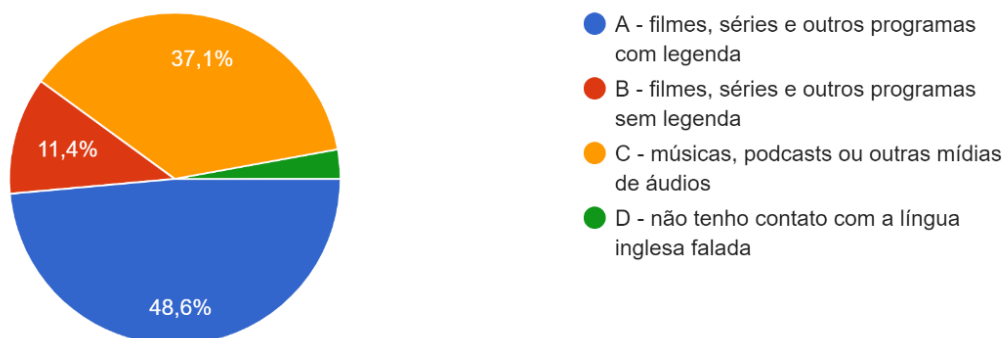
Os dados revelam que 57% dos entrevistados usam revistas, jornais e blogs na língua inglesa para ler. Mas uma boa parte dos respondentes (25,7%), declaram usar textos didáticos. A prática da leitura em inglês é imprescindível, pois através dela os alunos adquirem vocabulário, conhecem regras gramaticais e desenvolvem habilidades de interpretação, além de ampliar seu conhecimento em outras áreas.

De acordo com Schramm (2008), a leitura não é uma maneira passiva de adquirir informação, e sim um processo ativo de construir a compreensão e, como consequência, o conhecimento.

Costa Val (2006) acrescenta que essa capacidade de compreensão não vem automaticamente, por isso deve ser exercitada e ampliada a partir de diversas atividades.

Gráfico 8 – Onde pratica a escuta da Língua Inglesa com mais frequência

8. Você escuta a língua inglesa com mais frequência em: (assinale apenas uma alternativa)
35 respostas



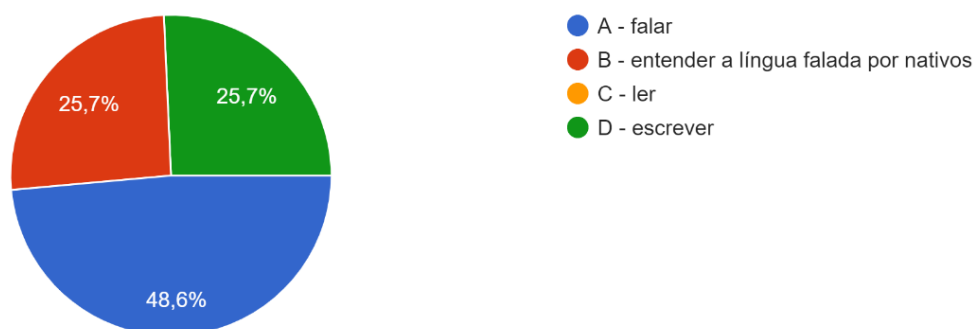
Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Os dados revelam que a maioria dos pesquisados (48,6%), optou por assinalar na opção 'filmes, séries e outros programas com legenda' para praticarem o 'listening' nessa questão revelando que estão dando a atenção necessária ao treino dessa habilidade tão importante para a aprendizagem da segunda língua. Apenas 37,1% indicam dar ênfase à músicas, podcasts ou outras mídias de áudio. E ainda 11,4% dos entrevistados aponta dar ênfase a filmes, séries e outros programas sem legenda para treinar essa habilidade.

Gráfico 9 – Você acha mais difícil com relação ao inglês

9. Você acha mais DIFÍCIL (com relação ao inglês)

35 respostas



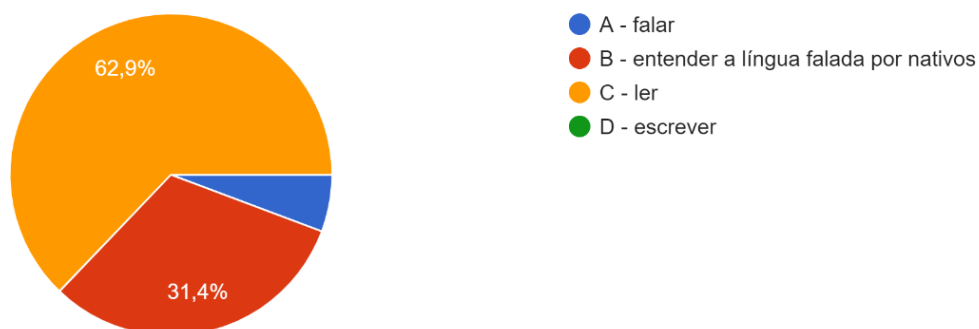
Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Os dados demonstram que 48,6% dos alunos acham mais difícil falar em inglês enquanto há um equilíbrio entre as opções entender a língua falada e escrever como ponto de dificuldade para 25,7% dos participantes da pesquisa.

Gráfico 10 – Você acha mais fácil com relação ao inglês

10. Você acha mais FÁCIL (com relação ao inglês)

35 respostas



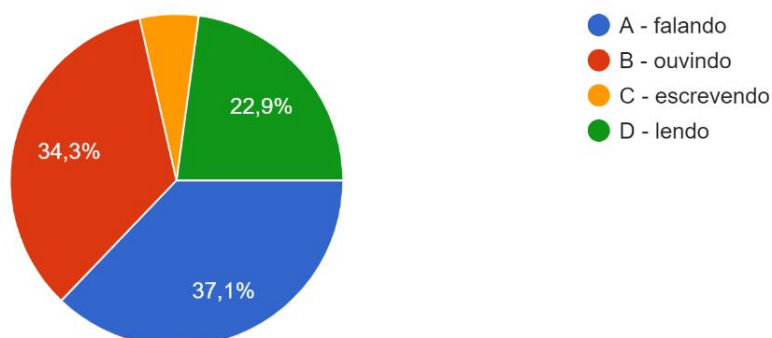
Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Quando perguntados sobre qual habilidade acham mais FÁCIL de adquirir em inglês a grande maioria (62,9%) revela que é ler. E para 31,4% é entender a língua falada por nativos.

Gráfico 11 – Você sente que aprende melhor

11. Você sente que aprende melhor

35 respostas



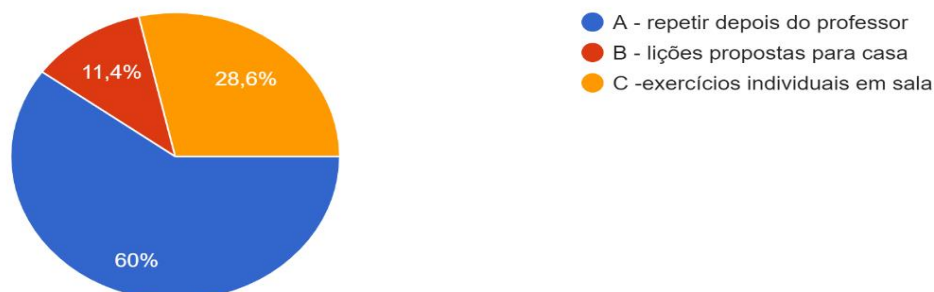
Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Na pergunta sobre como sentem que aprende melhor, para 37,1% dos pesquisados responderam que é falando. Enquanto 34,3% aprende melhor ouvindo e outros 22,9% disseram que é lendo que conseguem perceber mais aprendizado.

Gráfico 12 – Qual estratégia considera mais produtiva?

12.Qual estratégia, das relacionadas abaixo, você considera a mais produtiva?

35 respostas

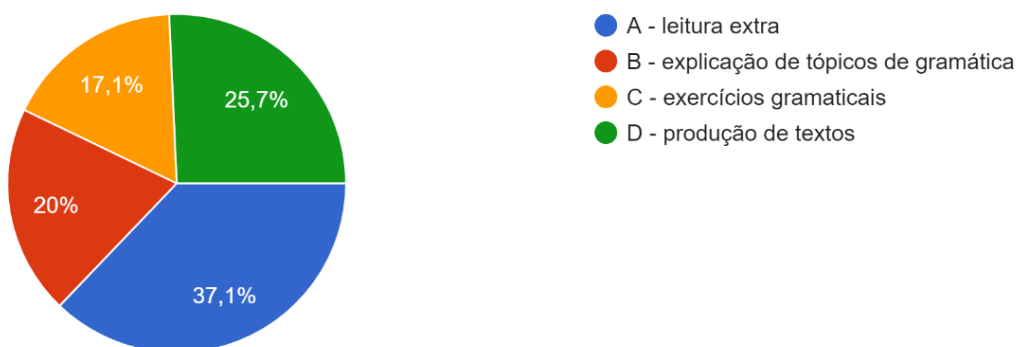


Fonte: Dados da pesquisa 2022

Com relação à estratégia de aprendizagem que os alunos consideraram mais produtiva, uma maioria expressiva (60%) respondeu que repetir depois do professor funciona bem. Seguido de 28,6% de alunos que respondeu que os exercícios individuais em sala são mais eficientes. E 11,4% dos pesquisados preferem lições propostas pra casa.

Gráfico 13 – Que atividade complementar você considera mais necessária?

13. Que atividade complementar (além do livro didático) você considera mais necessária?
35 respostas

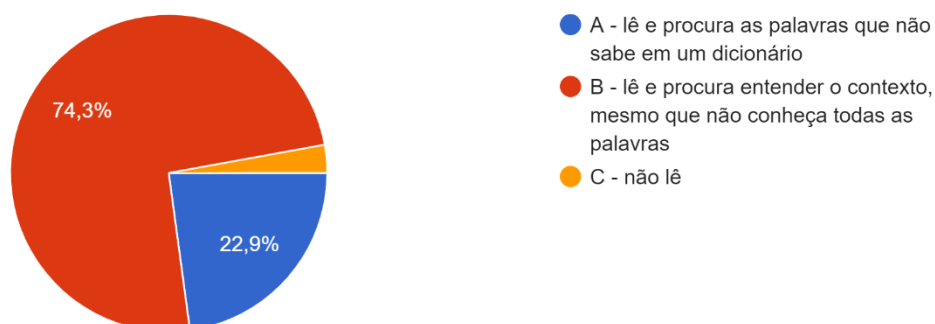


Fonte: Dados da pesquisa 2022

Mediante ao questionamento levantado pela pesquisa sobre atividades complementares é possível notar que a maioria dos professores 37,1% opinou “leitura extra”, 25,7% “produção de textos”, 20% explicação de tópicos gramaticais e 17,1% resolução de exercícios gramaticais. Perante esses resultados observa-se que a maioria dos alunos compreende que é importante atividades complementares para melhorar o desempenho na aprendizagem de língua inglesa.

Gráfico 14 – Com relação a prática de leitura

14. Com relação a leituras de livros e/ou textos em Inglês (extra-classe), você normalmente
35 respostas



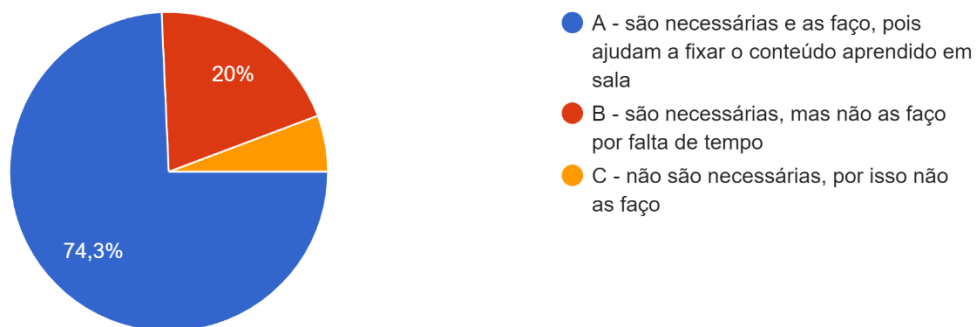
Fonte: Dados da pesquisa 2022

Os dados do gráfico 14 que versa sobre a leitura de livros e textos em inglês (extra-classe), indicam que 74,3% dos alunos pesquisados “lê e procura entender o contexto mesmo que não conheça todas as palavras” e apenas 22,9% lê e procura as palavras que não sabe em um dicionário.

Gráfico 15 – Sobre as tarefas sugeridas para casa

15. Para você, as tarefas sugeridas para casa, prioritariamente

35 respostas



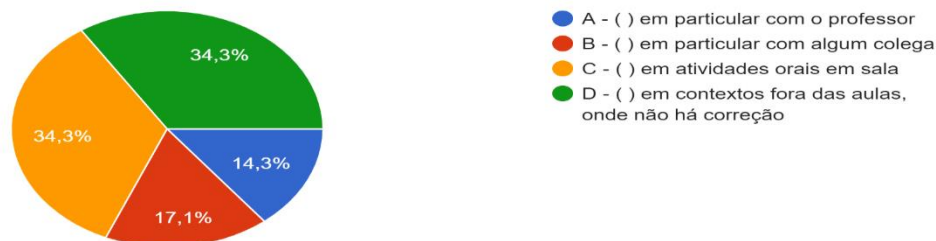
Fonte: Dados da pesquisa, 2022

De acordo com 74,3% dos participantes da pesquisa as tarefas sugeridas para casa prioritariamente são necessárias, pois ajudam a fixar o conteúdo aprendido em sala de aula. Para 20% tais tarefas são necessárias, porém não dispõem de tempo para executar. Diante desses dados nota-se que o fator tempo é um determinante para a que os alunos consigam se dedicar mais aos estudos.

Gráfico 16 – Em que situação você se sente mais à vontade para falar inglês

16. Em que situação você se sente mais à vontade para falar em Inglês?

35 respostas

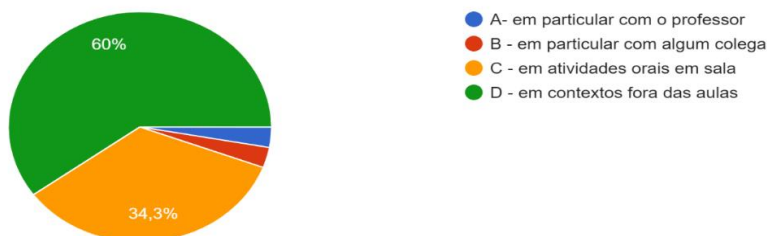


Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Quando perguntados em que situação o aluno se mais à vontade para falar inglês os dados levantados por esse questionamento, existe um equilíbrio entre as opções “em contextos fora de sala de aula” e “em atividades orais em sala”, com 34,3% nas duas opções. No entanto, 17% reportou que “em particular com algum” e 14,3% se sentem à vontade em falar em inglês com o professor.

Gráfico 17 – Em que circunstâncias você mais utiliza o inglês?

17. Em que circunstância, hoje, você mais utiliza o Inglês?
35 respostas

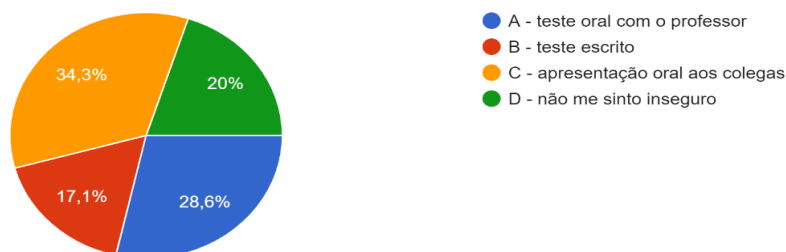


Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Os dados apurados revelam que 60% dos alunos sempre utilizam inglês em contextos fora das aulas. Enquanto 34% diz usar em atividades orais em sala de aula.

Gráfico 18 – Em que situação você se sente mais inseguro com relação ao inglês?

18. Em que situação você se sente mais inseguro com relação ao inglês?
35 respostas



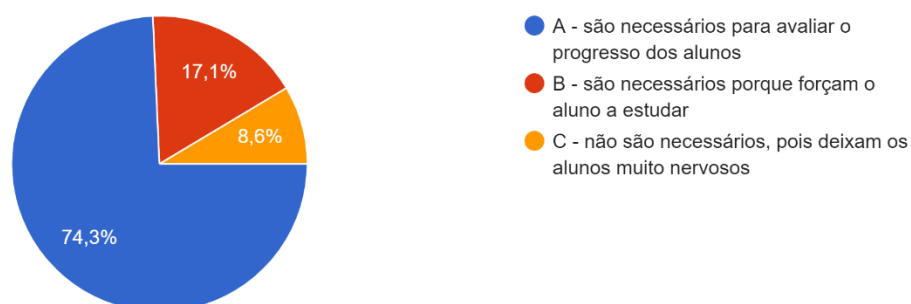
Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Quando perguntados em que situação se sentem mais inseguros com relação ao inglês a maioria 34,3% respondeu que é a apresentação oral aos colegas, seguidos de teste oral com o professor com 28,6% dos alunos. Para 17,1% os testes escritos os deixam inseguros. Entretanto, 20% dos entrevistados revelaram que não se sentem inseguros em nenhuma situação.

Gráfico 19 – Qual a sua opinião sobre os testes?

19. Qual a sua opinião sobre os testes (escritos e orais) de avaliação?

35 respostas

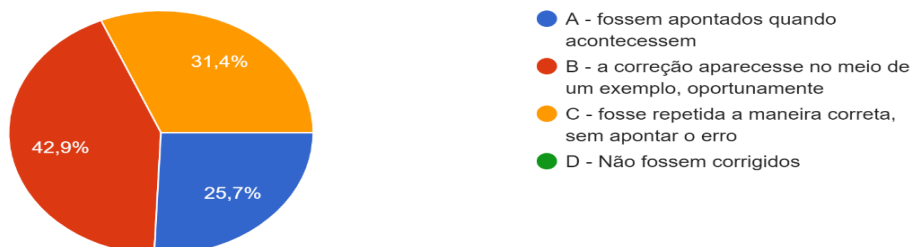


Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Infere-se pelos dados que na opinião da maioria (74,3%) os testes são necessários para avaliar o progresso da aprendizagem. Para 17,1% dos pesquisados os testes são necessários porque forçam o aluno a estudar. Entretanto 8,6% dos alunos opinam que os testes não são necessários pois deixam os alunos muito nervosos.

Gráfico 20 – Com relação aos erros cometidos

20. Com relação aos erros cometidos, você gostaria que:
35 respostas

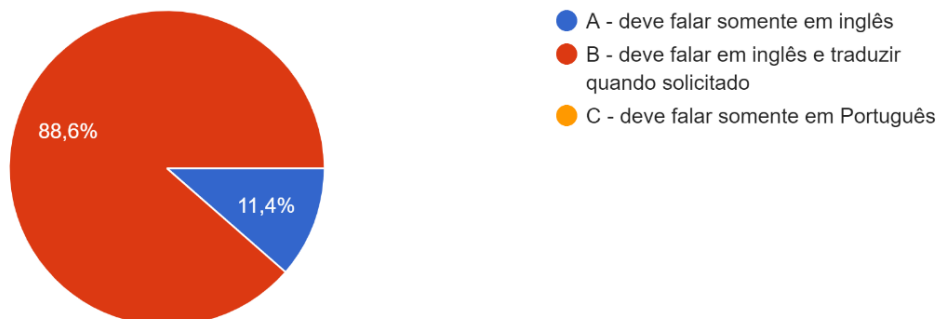


Fonte: Dados da pesquisa, 2022

A maioria dos entrevistados (42%) concordou que com relação aos erros cometidos, gostariam que a correção aparecesse no meio de um exemplo, oportunamente. fato que demonstra conhecimento da base legal dessa ação. Uma parte considerável (31,45%) respondeu preferir que ao errar o professor poderia repetir a maneira correta sem apontar o erro. E para 25,7% seria bom que os erros fossem apontados quando acontecessem.

Gráfico 21 – Como o professor deve se comunicar em sala de aula?

21 - Para você, o professor, em sala
35 respostas

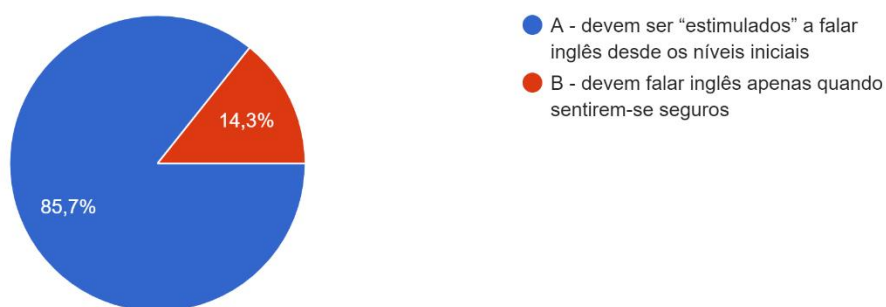


Fonte: Dados da pesquisa, 2022

A maioria dos alunos (68%) admite que o professor deve falar em inglês e traduzir quando solicitado nas aulas. Alguns (23%) disseram que o professor deve falar apenas em inglês.

Gráfico 22 – Como o aluno deve se comunicar em sala?

22. Para você, os alunos em sala
35 respostas



Ao relacionar a resposta das duas perguntas anteriores que tratam da estratégia do professor em utilizar a fala em inglês nas aulas a esta, percebe-se a coerência da resposta a essa questão, quando quase 87,7% dos alunos concordam que devem ser estimulados a falar inglês desde os níveis iniciais. Apenas 14,3% dos alunos respondeu que devem falar inglês apenas quando sentirem-se seguros.

4.2 Respostas dos professores de inglês

Perfil Geral dos professores

Conforme citado no Capítulo II dessa pesquisa que trata da opção metodológica adotada nesse trabalho, os estudos de alcance descritivos, segundo Sampieri, Callado e Lucio

(2013) buscam, dentre outras características, descreverem os perfis de pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno que se submeta a uma análise.

Baseado nesse conceito, ao analisarmos os dados em função de variáveis externas relativas aos locutores foi possível traçar o perfil dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa, incluindo questões para identificação (idade e gênero), histórico profissional, carga-horária semanal, formação acadêmica, percepção de estratégias metodológica utilizadas para trabalhar no ensino de futuros professores de inglês e sobre a formação no trabalho docente. Nessa perspectiva, são apresentados e descritos os sujeitos envolvidos nessa pesquisa.

Quadro 05 – Perfil dos professores de inglês

Nº	ITEM	RESPOSTA
01	Gênero	
	Masculino	01
	Feminino	02
02	Idade (anos)	
	De 36 a 40	01
	De 41 a 45	01
	Mais de 45	01
03	Tempo de experiência (anos)	
	De 5 a 10	02
	De 11 a 15	01
	Mais de 25	01
06	Formação Acadêmica	
	Letras Português/Inglês	01
	Licenciatura em Letras e Bacharel em Teologia	01
	Letras / Inglês	01

Fonte: Dados da pesquisa 2022

A respeito do perfil dos professores de língua inglesa, *locus* da pesquisa, composta por 3 pessoas, sendo um do gênero masculino, com idade entre 41 e 45 anos, com formação inicial em Letras e duas do gênero feminino, uma com idade entre 36 e 40 anos e outra com mais de 45 anos de idade. Esses professores trabalham com uma carga-horária semanal de 40 horas exercendo suas funções profissionais exclusivamente nessa universidade.

Perfil geral dos professores: Formação acadêmica

TEMPO DE EXPERIÊNCIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA EM LÍNGUA INGLESA

Já esteve em país(es) em que a língua inglesa é falada?

O primeiro dado do perfil está relacionado com a idade dos participantes da pesquisa. Sobre esse assunto, os dados mostram que os docentes de língua inglesa possuem idade entre 40 e 57 anos. Esses dados revelam que a equipe de docentes participantes da pesquisa é formada por pessoas jovens. A equipe de educadores é composta de 3 pessoas do sexo feminino e apenas 1 (um) do sexo masculino. O perfil confirma a predominância do gênero feminino entre os professores.

Ainda sobre o perfil dos educadores, os gráficos trazem informações a respeito da formação acadêmica dos professores. O resultado revela que todos os professores respondentes são graduados em letras inglês. Os professores têm especialização em educação ou pedagogia e dois desses possuem o título de mestrado. Dos respondentes 2 responderam possuir mais de 10 anos de experiência, ou seja, já lecionam a um bom tempo, e 1 (um) que possui menos de 10 anos que leciona a língua inglesa.

Para a pergunta: Já esteve em algum país em que a língua inglesa é falada? Foi constatado na pesquisa que todos os respondentes que trabalham com a cadeira inglês já tiveram a oportunidade de conhecer e até viver por um bom tempo em países que têm a língua inglesa como língua nativa. Nas respostas eles disseram:

P1: Sim. Estados Unidos por 2 meses

P2: Sim. Já estive nos Estados Unidos por um ano.

P3: Sim. Canadá.

Conforme os dados informados essas experiências foram com as mais diversas motivações. A saber: Aprimoramento dos estudos, participação de cursos em língua inglesa e também em outras áreas do conhecimento. Essas respostas corroboram com o que a maioria dos professores respondeu mostrando que realmente a experiência de viajar para um país de língua inglesa contribui muito na formação do profissional que deseja aperfeiçoar-se na língua alvo.

SOBRE ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Na primeira pergunta sobre estratégia de ensino foi perguntado “Qual a importância do aprendizado de Língua Inglesa para os discentes?” Os professores responderam:

P1: “É importante para os alunos por causa do mercado de trabalho”

P2: “Como serão professores de inglês, precisam ter competência para atuarem na educação básica e fazerem a diferença num contexto onde muitos ministram sem o conhecimento da língua alvo.”

P3: “Relação intercultural”

É possível perceber que cada respondente tem uma opinião diferente sobre a importância de aprender inglês. Assim, responderam que é importante para os alunos por causa do mercado do trabalho, como serão professores de inglês precisam ter uma competência para atuarem na educação básica, e relação intercultural, respectivamente.

Na segunda pergunta, quando perguntados sobre qual a maior dificuldade dos alunos ao se comunicarem em Inglês cada professor optou por dar uma resposta diferente.

P1: “O fato de não conhecerem a gramática” é a maior dificuldade”

P2: “O vocabulário insuficiente é um fator que prejudica a comunicação”

P.3: “Como não se acostumam a usar a língua oralmente, têm dificuldade em pronúncia, além do receio do erro gramatical pode ser a maior dificuldade para esses alunos”

Percebe-se com essas respostas que os professores têm opiniões distintas sobre as dificuldades dos alunos se comunicarem.

Na terceira questão, perguntados sobre quais as atividades extras de leitura trabalhadas em sala as respostas foram:

P1: “Trabalhamos textos informativos em (jornais e revistas)”.

P2: “Textos em geral, desde de textos literários até textos didáticos”.

P3: “Sempre trabalhamos com textos autênticos de vários gêneros, desde informativos com vários temas, textos de literatura e outros”

Nessa questão os professores deram respostas parecidas quanto aos tipos de textos explorados em suas aulas. A prática da leitura em inglês é imprescindível, pois através dela os alunos adquirem vocabulário, conhecem regras gramaticais e desenvolvem habilidades de interpretação, além de ampliar seu conhecimento em outras áreas.

De acordo com Schramm (2008), a leitura não é uma maneira passiva de adquirir informação, e sim um processo ativo de construir a compreensão e, como consequência, o conhecimento.

Costa Val (2006) acrescenta que essa capacidade de compreensão não vem automaticamente, por isso deve ser exercitada e ampliada a partir de diversas atividades. Ainda segundo a autora, o professor contribui para o desenvolvimento dessa capacidade dos alunos quando:

- . Lê em voz alta e comenta ou discute com eles os conteúdos e usos dos textos lidos; b)proporciona a eles familiaridades com gêneros textuais diversos (histórias, poemas, trovas, canções, parlendas, listas, agendas propagandas, etc.) lendo em voz alta ou pedindo-lhes leitura autônoma; c) aborda as características gerais desses gêneros (do que costumam tratar, que recursos linguísticos costumam usar; e d) instigam os alunos a prestarem atenção e explicarem os ‘não ditos’ do exto a descobrirem e explicarem os

porquês, a explicarem as relações entre o texto e seu título. (Costa Val, 2006, p. 26)

Continuando nos questionamentos sobre estratégias de ensino de inglês, na quarta questão foi feita a seguinte pergunta: “Qual a atividade extra de compreensão oral (escuta) mais trabalhada com alunos?” As respostas foram:

P1: “Costumo usar vídeos e filmes sem legendas, costumo desenvolver atividades de conversação com pair work, diálogos, dramatização de situações”.

P2: “Filmes e vídeos com legenda”.

P3: “Filmes, vídeos, séries e músicas”.

Essas respostas revelam que a maioria dos pesquisados usa filmes e vídeos no intuito de trabalhar a habilidade de “listening” o que é uma tendência muito forte entre os professores de inglês, visto que é uma forma muito prática e acessível para expor os aprendizes de língua inglesa aos sons da língua.

Como quinta questão foi perguntado quanto à produção extra de produção escrita mais trabalhada os professores responderam o seguinte:

P1: “Produção de texto sobre assuntos gerais (fora do contexto das lições)”

P.2: “Exercícios do livro didático”

P3: “Produção de texto sugerida pelo livro didático”

Nessa questão os dados demonstram que os professores vêm sempre trabalhando a escrita na segunda língua. O que é um dado muito positivo, pois realmente é necessário que os alunos estejam aprendendo a escrever na língua.

Na sexta pergunta os professores foram questionados sobre a produção oral (fala) mais trabalhada com os alunos deram respostas muito parecidas:

P1: “O mais comum é fazer apresentações orais de temas diversos”

P2: “Conversação sobre tópicos diversos”

P3: “Discussão e conversação com temas guiados ou situações simuladas”

A maioria dos professores admite usar sempre a abordagem comunicativa para trabalhar no ensino de inglês. Esse tipo de abordagem é imprescindível para o desenvolvimento da habilidade da fala.

Conforme Filho (2002, p.42), comunicativo quer dizer:

[...] uma maior preocupação com o próprio aluno, enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira, ou seja, menor ênfase no ensinar e mais aprofundamento naquilo que permita ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa. (Filho, 2002, p. 42)

Na sétima pergunta dizia: Quais são as maiores dificuldades dos alunos com relação ao inglês?

P1: “Percebo que os alunos tem uma grande dificuldade com a comunicação oral. Muitos não conseguem expressar de forma fluida e natural”

P2: “A pronúncia é um ponto complicado para os alunos, o que é compreensível visto que para nós brasileiros é difícil entender alguns sons da língua inglesa”

P3: “Acredito que a compreensão oral ainda é muito difícil pra a maioria dos alunos”

Nessa questão constatou-se com as respostas dos professores que eles têm uma percepção das dificuldades dos seus alunos aprendizes de língua inglesa apontando aspectos diferentes, porém muito importante pra quem está aprendendo inglês que é a proficiência na comunicação oral e a fluidez.

Na oitava pergunta questionava: Em que situações você percebe que ocorre mais aprendizado?

P1: “As aulas dialogadas quando os alunos mais falam e eu apenas faço apenas intermediação”

P2: “Percebo que os alunos ficam mais envolvidos quando e conseguem ter mais evolução”

P3: “Aulas onde incluo a conversação e os diálogos guiados se mostram bastante eficazes”

Os professores responderam que os alunos evoluem quando as aulas envolvem conversação e diálogos.

Na nona pergunta foi feita a partir da seguinte afirmação: Sabe-se que o conhecedor da língua é capaz de desempenhar no mínimo razoavelmente as quatro habilidades – fala, escuta, leitura e escrita. Na sua opinião, qual dessas habilidades é a mais importante para o aprendiz afirmar que conhece a língua?

P1: “A fala é com certeza a habilidade mais importante”

P2: “Acredito que a fala resume todo o conhecimento no idioma”

P3: “A principal habilidade na minha opinião é a fala”

As respostas foram unânimes revelando que todos os respondentes acreditam que a fala é a habilidade mais importante para se entender como conhecedor e fluente na língua.

Na décima questão perguntava que habilidade é a mais trabalhada em suas aulas de Inglês?

P1: “Tento sempre trabalhar a produção oral. Portanto, a habilidade que mais estímulo é a fala”

P2: “A compreensão oral é a mais trabalhada com meus alunos”

P3: “Tento trabalhar as quatro habilidades em todas as aulas”

Quanto à habilidade mais trabalhada, os professores tem visões parecidas. Trabalham a produção oral pra estimular o aluno a falar melhor a língua.

Na décima primeira questão dizia: Na sua opinião, que atividade complementar (além do livro didático) é a mais necessária?

P1: “Leitura extra”

P2: “Exercícios gramaticais”

P3: “Produção de textos para estimular a escrita”

Nessa questão que versa sobre atividades complementares, os professores revelaram que costumam aplicar atividades de leitura extra, atividades que exercitem tópicos de gramática e exercícios de produção escrita.

Como décima segunda pergunta pedia a opinião dos entrevistados : Ainda sobre as atividades complementares, qual a sua opinião?

P1: “Acredito que as atividades complementares são muito necessárias para que os alunos estejam sempre em contato com a língua”

P2: “São necessárias e a maioria dos alunos fazem essas atividades”

P3: “As atividades complementares são importantes e meus alunos sempre fazem”

Observa-se que essa questão está praticamente reforçando a anterior, a diferença é que, essa se refere a opinião dos entrevistados sobre atividade complementares, e aqui os participantes respondeu que acham tais atividades necessárias como estratégia para reforçar o aprendizado. Percebe-se certa coerência nessa que reafirma o que responderam na questão anterior.

Na décima quarta questão, perguntava sobre qual a opinião dos professores sobre os testes (escritos e orais) de avaliação, os profissionais responderam o seguinte:

P1: “São necessários para avaliar o progresso dos alunos.

P2: “São necessários porque estimulam o aluno a estudar.

P3: “São importantes para avaliar também o trabalho do professor”

As respostas a esse questionamento revelam que os testes, na visão dos entrevistados, são realmente relevantes tanto para avaliar o avanço do aprendizado, quanto a metodologia usada pelo próprio professor.

A décima terceira questão era sobre o uso de recursos tecnológicos, os professores disseram que:

P1: “A maioria das aulas usamos o laboratório de línguas que temos no departamento de letras. Esse laboratório tem todos os equipamentos de mídia: como fones de ouvido, televisão, etc. para auxiliar nas aulas onde o foco é no audiovisual”

P2: “Em geral usamos computadores e celulares para assistir vídeos e ouvir os áudios propostos.

P3: “Usamos todos os recursos disponíveis na faculdade como o laboratório de línguas e equipamentos como Datashow nas aulas, smartphones e computadores”

Com esses dados fica claro que os professores tem equipamentos eletrônicos à disposição no campus de letras no laboratório de línguas. Esse recurso pode ser muito útil pois ajuda muito nas aulas que são focadas no listening.

Na décima quinta pergunta questiona a visão dos professores em que situação percebem que os alunos se sentem mais à vontade para falar em inglês?

P1: “Percebo que em particular com os colegas eles se sentem à vontade”

P2: “Em contextos fora das aulas eles ficam menos tensos, onde não há correção”

P3: “Falando com os colegas eles ficam à vontade”

Como décima sexta pergunta temos: Em que situações os alunos se sentem mais inseguros?

P1: “Os alunos ficam um pouco apreensivos nas apresentações orais aos colegas.

P2: “Quando fazem teste oral”

P3: “Percebo que em atividades avaliativas e testes orais eles se sentem inseguros”

Para essa questão que é um complemento da pergunta anterior os professores revelam com suas respostas que os alunos se sentem inseguros em situações de avaliações orais.

Na décima sétima pergunta questiona: Como o professor age frente aos erros cometidos pelos alunos?

P1: “Geralmente faço a correção por meio de um exemplo, oportunamente”

P2: “Pra não constranger ou inibir o aluno, repito a maneira correta sem apontar o erro”

P3: “Faço um exemplo mostrando a forma correta, no momento em que ocorre o erro”

Percebe-se que sempre corrigem os erros cometidos. Cada professor, no entanto, busca usar uma técnica que julga mais eficiente do seu próprio ponto de vista.

Na décima oitava questão que dizia: Como o professor deve se comunicar nas aulas de inglês?

P1: “Acredito que o melhor é falar em inglês e traduzir quando solicitado”

P2: “Deve falar a maior parte do tempo em inglês”

P3: “Depende da turma. Sempre início as aulas falando inglês, mas se percebo que os alunos estão tendo dificuldade é preferível ir mesclando inglês com português até que eles estejam num nível mais proficiente.

Cada professor que participou da pesquisa revela como age em suas aulas e mostram que falam em inglês em maior ou menor frequência e vão modulando e/ou traduzindo suas falas conforme a necessidade.

A décima nona pergunta pedia a opinião dos professores sobre como os alunos devem se comunicar nas aulas?

P1: “Devem ser estimulados a falar inglês desde os níveis iniciais”

P2: “Devem falar inglês só quando se sentirem seguros”

P3: “Acredito que é melhor que tentem falar inglês desde o início”

Dois professores responderam que os alunos devem falar inglês desde o início do curso. E um deles revela que os alunos só devem falar quando se sentirem confiantes.

Como vigésima questão pergunta: Com relação às metodologias que constam na ementa da disciplina inglês utilizada na universidade, como você aplica?

P1: “Aplico com adaptações”

P2: “Tento aplicar fazendo adaptações conforme o perfil da turma”

P3: “Sigo a ementa, porém sempre adapto a metodologia”

O resultado dessa consulta revela que os professores do curso de letras dessa universidade dão importância para a ementa de sua disciplina, pois assinalaram que seguem mesmo com adaptações na metodologia.

Na última pergunta dessa pesquisa, foi perguntado: Em sua opinião, qual o caminho para um ensino eficaz de língua inglesa para brasileiros?

P1: “Acredito que é fundamental a prática oral desde os níveis iniciantes. Entretanto, é necessária uma metodologia de abordagem comunicativa que favoreça essa utilização. E também é necessário atentar para as orientações da BNCC, visto que os professores em formação estarão atuando na educação básica.

P2: “Abordar os três fundamentos básicos da língua: som, vocabulário e estrutura e dar oportunidade aos alunos para colocarem em prática.

P3: “Utilizar aspectos do cotidiano do aluno para que ele aprenda de forma eficaz. Estimulando o aprendizado usando o lúdico, através de músicas, filmes e séries”

Percebe-se que os professores tem uma visão clara e esclarecida do desafio que é ensinar língua inglesa para os professores em formação. Uma vez que, a formação inicial recebida pelos professores nas universidades precisa dar conta de prepará-los para ensinar alunos na educação básica.

Em relação à análise documental, destaca-se que nos planos de curso dos professores, foi possível identificar ações na parte metodológica e nos objetivos dos planos. Nessa busca foi encontrada uma metodologia dialética, utilizando-se de técnicas didático-pedagógicas como: aulas expositivas e dialogadas, apresentações orais e escritas (individuais e em grupos) exibição de músicas e filmes para contextualização e comentários, comunicação oral sobre as experiências vivenciadas no cotidiano do aluno, realização de pesquisas (bibliográficas, de campo, pesquisa-ação, etc.). De acordo os planos analisados, o processo de ação-reflexão-ação permeará todas as atividades. Cabe destacar que, ao analisar o Projeto Político Pedagógico desse curso, percebe-se que este documento apresenta apenas um histórico sobre a criação e funcionamento do curso de letras inglês na universidade lócus da pesquisa.

Reitera-se que a análise e discussão dos resultados dessa pesquisa foram fundamentadas na Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (1977), é uma metodologia de tratamento e análise de informação constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escrita, oral, imagens, gestos. Constitui-se assim, em um conjunto de técnicas de análise das informações que trata de compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações procurando ver o que está por detrás das palavras.

Caracteriza-se essencialmente pela categorização, descrição e interpretação do objeto de estudo, A análise do conteúdo é um recurso que pode contribuir na compreensão para além dos significados imediatos das comunicações, pois, procura extrair daí, mitos, símbolos e valores. Essa análise conduz a descrições sistemáticas e qualitativas e ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados em um nível que vai além de uma leitura superficial da realidade.

4.3 Apresentação dos dados da observação das aulas de Inglês

A observação foi o instrumento de pesquisa escolhido para entender como e quais as estratégias dos professores durante as aulas de língua inglesa junto aos alunos do curso de letras-inglês, seguindo um roteiro semi-estruturado (apêndice IV) para registrar as expressões de comportamentos verbais e não verbais, o período da observação aconteceu durante duas semanas.

A observação teve início com a análise da organização da aula. As aulas observadas aconteceram em 8 (oito) turmas de alunos, que são acompanhados por 4 professores. A saber: Inglês I, II e III, nas turmas de 1º, 2º e 3º Períodos, respectivamente, que são acompanhadas pelo Professor 1; Inglês IV e VI nas turmas de 4º e 6º Períodos, acompanhadas pelo professor 2; Inglês V e VII nas turmas de 5º e 7º Períodos, acompanhadas pelo professor 3 e Inglês VIII sob a tutoria do professor 4. As turmas são compostas por 30 alunos, cuja metade dos alunos cursa licenciatura em letras com habilitação para português e inglês e a outra metade cursa licenciatura com habilitação em português e espanhol. Assim, nos momentos das aulas de disciplinas pedagógicas comuns às duas licenciaturas as turmas estão completas com os 30

alunos e nos horários destinados às aulas de inglês e espanhol que acontecem simultaneamente, para ambas disciplinas as turmas se dividem para assistir as aulas (Apêndice V).

Na observação das aulas de inglês, cuja carga horária é composta por 2 aulas semanais em cada período. Não foi observado o uso de livro-texto ou livro didático que sirva como guia para as aulas. Coincidentemente os professores usaram mídias digitais com vídeos do YouTube para ilustrar as aulas. No primeiro dia de observação nas aulas de inglês I e II o professor 1 iniciou a aula usando um vídeo sobre símbolos fonéticos da língua inglesa. Logo após, fez algumas explicações em inglês sobre o tema e fez perguntas dirigidas aos alunos pedindo que eles respondessem em inglês. Um dos alunos que aqui vamos chamar de Aluno A, não compreendeu a pergunta e falando em português pediu ao professor que falasse mais devagar. Uma das alunas presentes, que chamaremos de aluna B fez uma intervenção e falando em inglês, explicou ao colega o que o professor havia perguntado.

Nas aulas seguintes que aconteceram nas turmas de IV e VI, sob tutoria da professora 2, a aula foi voltada para a leitura de material impresso. O conteúdo do texto versava sobre história da língua inglesa – Old English e Middle English. Primeira leitura silenciosa. Após alguns minutos de leitura, a professora interrompe o silêncio e inicia uma leitura compartilhada onde todos os alunos são convidados a ler em voz alta um trecho do texto. Um fato observado é que ao ler em voz alta, a professora fazia algumas intervenções nas pronúncias dos alunos e ao mesmo tempo tirava dúvidas de vocabulário que iam surgindo ao longo da leitura. Durante a observação percebeu-se alguns aspectos:

- Há poucos momentos de interação entre os professores e alunos em inglês para troca de experiências, principalmente nos primeiros 3 primeiros períodos do curso;
- Raramente se verificou ocorrer atividades envolvendo a conversação;
- Existe uma boa comunicação entre os alunos, mas sobre outros assuntos;
- Não há roteiros fixos de aulas.

Durante a observação notou-se na fala dos professores que o nível de inglês de muitos alunos dificulta na interação para a organização de atividades envolvendo a conversação. Que o desenvolvimento deles fica prejudicado em virtude de não haver tanta dedicação dos alunos por melhorar o próprio desempenho no idioma. Eles relatam que existe a interação entre duplas em momentos específicos, pois existem alunos que já ministram aulas em cursinhos de inglês, portanto mais proficientes na língua que os demais, e que estes colaboram com os alunos menos proficientes. Mas também reconhecem que a carga de trabalho por desenvolverem atividades sem material específico, é um fator que acaba prejudicando o desempenho mais igualitário.

No relato dos professores observa-se que é adotada a contextualização dos conteúdos com textos, vídeos e áudios com a realidade vivida dos alunos para melhorar o desenvolvimento da aprendizagem na língua inglesa.

Na aula do 8º período, a aula observada foi inteiramente voltada para a conversação. Os alunos apresentaram individualmente com o auxílio de um projetor de imagens (data-show), a biografia de uma personalidade famosa através de fotos e descrição oral sobre a personalidade escolhida e seus companheiros teriam que adivinhar de quem o apresentador (aluno) estava contando a história. A maioria dos alunos se apresentaram com muita desenvoltura e falando com fluência o idioma inglês, salvo dois estudantes, nos quais foi percebido certo nervosismo e dificuldade em falar fluentemente.

Nos momentos de observação participante, também se analisou o PPC (Projeto Pedagógico de Curso) do curso de letras, levando em consideração que o mesmo se encontrava em momento de reestruturação, pode-se constatar que os objetivos específicos mencionam promover uma educação em nível superior de qualidade, conforme missão institucional da UPE, habilitando profissionais para atuar, prioritariamente, na área de ensino das línguas portuguesa e inglesa junto a suas respectivas literaturas e também torna-los aptos para atuar como redatores, revisores, críticos literários e tradutores da língua inglesa.

5. CONCLUSÃO

A partir de agora, passamos a parte final desta tese, considerando não como uma conclusão, mas como o primeiro passo para novas discussões sobre o ensino de inglês no curso de licenciatura em letras inglês na universidade.

O status de língua franca global que inglês exhibe atualmente, a necessidade de se inserirem novas formas de ensino, em especial, ensino de inglês.

Para fundamentar esse estudo buscou-se contextualizar o leitor sobre como o inglês vem sendo ensinado no Brasil. Para isso, foi feito um breve recorte histórico sobre a expansão sobre o ensino de língua inglesa bem como da criação do curso de letras no Brasil e suas tipologias e modelos de programas existentes, ancorando a investigação em estudiosos e pesquisadores como, por exemplo, Oxford (1990), Crystal (2003), Kachru (1997; 2000) Rajagopalan (2003; 2005; 2011), Siqueira (2008; 2010), Almeida Filho (2008; 2009), entre outros.

Tendo como base o ensinamento da professora da Universidade de Viena, Áustria, Bárbara Seidlhofer (2011), quando afirma que o ensino dessa língua tem que ter como meta a promoção da comunicação internacional. Além disso, para a autora, o professor deve fazer suas escolhas considerando que é necessário para o seu aluno.

Na visão de Siqueira (2012), a condição de língua franca global alcançada pelo inglês tem provocado inúmeras discussões no sentido de repensarmos, em diferentes níveis, muitas práticas pedagógicas que, de alguma maneira, não mais respondem às demandas de vários contextos em que a língua é ensinada e aprendida com objetivos cada vez mais diversos.

É importante recordar que a aprendizagem de línguas possibilita aos estudantes ampliar a compreensão da linguagem, atuar discursivamente no meio em que está inserido e ainda conhecer outras formas de manifestações culturais, representando dessa maneira, bem mais que simples assimilação e a simples aquisição de regras e estruturas linguísticas.

No entanto, mesmo concluindo a importância do ensino de inglês e do uso de estratégias apropriadas para desenvolver as habilidades necessárias para uma aprendizagem mais eficiente, percebe-se aspectos negativos, pois o estudante o universitário chega ao curso ainda sem uma boa base que deveria ter sido iniciada desde o ensino básico pois no Brasil as escolas oferecem aulas de inglês desde o ensino fundamental, entretanto esse ensino ainda é muito defasado e os estudantes em sua maioria aprendem muito pouco nessa fase por uma série de fatores negativos, a saber: falta de material básico ao ensino de inglês, número de aulas reduzidas, (apenas duas aulas semanais), e em muitos casos esses estudantes apenas recebem aulas focadas em leituras incipientes e desenvolvimento superficial das habilidades necessárias para se dominar um novo idioma.

Outro aspecto negativo observado é o fato de que as disciplinas que deveria ser o foco principal do curso de Letras em Inglês têm uma carga horária também muito reduzida segundo as respostas dos alunos quando questionados sobre esse tema especificamente na pergunta 4 que dizia: “Na sua opinião, qual o principal motivo que pode desestimular o aluno no decorrer do curso de formação em Letras em Inglês? Algumas respostas como por exemplo: A4: “Para os alunos que querem seguir na área de Língua Inglesa o ensino é bem escasso, apenas uma matéria de inglês na grade não é o suficiente para formar professores de inglês que não tiveram base na língua.” A6: “A pouca quantidade de aulas que a carga horária possui.” A10: “A ausência de uma grade horária que proporcione um melhor aproveitamento dos estudos na UPE, por exemplo, temos apenas um componente curricular por semestre destinado à língua inglesa.” A28: “Disciplinas muito vagas sem um enfoque mesmo na língua inglesa e também poucas aulas.” A29: “As poucas aulas focadas em língua inglesa.”, visto que por se tratar de uma licenciatura, a matriz curricular é composta por outras disciplinas que não são aplicadas necessariamente na língua alvo, ou ao menos deveriam ter seus conteúdos desenvolvidos nas duas línguas. Seria necessário haver uma modificação nesse currículo para que os futuros professores de inglês recebessem mais aulas onde estariam praticando mais a língua mesmo estudando conteúdos de matérias que não fosse inglês.

A investigação consistiu em analisar o impacto do uso das Estratégias de Ensino nas aulas de língua inglesa com alunos do curso de licenciatura em Letras na Universidade de

Pernambuco - Campus Petrolina. Como uma pesquisa descritiva mostrou como tem sido o processo de preparação de futuros professores de inglês em uma universidade pública. Os professores pesquisados reconhecem a importância de trabalhar as duas línguas para realmente e promover a aprendizagem significativa para os alunos.

Com base nos dados coletados na pesquisa, pode-se concluir que o uso de estratégias com foco na abordagem comunicativa é muito eficiente para a aprendizagem dos alunos, na medida em que permite ressignificação das metodologias docentes, além de possibilitar aos alunos contato mais aprofundado com o inglês.

Os objetivos específicos que conduzem e promovem a tarefa no processo da investigação, foram desenvolvidos.

O primeiro objetivo: Descrever a percepção dos docentes com relação às estratégias nas aulas de línguas; foi alcançado pois na pesquisa descreve as estratégias de ensino de línguas e como vem sendo usadas pelos professores. Ficou comprovado pelos dados do questionário que os professores fazem uso de várias estratégias de acordo com a necessidade.

Quanto ao segundo objetivo: Verificar as estratégias mais recorrentes no contexto de aulas voltadas para futuros professores de língua inglesa; foi possível perceber que os professores, tem uma boa percepção sobre os conceitos das estratégias e sobre a abordagem comunicativa pois reconhecem que nesse tipo de ensino as aulas têm que ser ministradas em duas línguas para configurar como tal.

Sendo o terceiro objetivo: Identificar as estratégias que se mostram mais eficientes para o desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa; os resultados da pesquisa mostram que os professores acreditam estar aplicando corretamente as estratégias mais eficientes, pois quando perguntados em que situações você percebe que ocorre mais aprendizado?

P1: “As aulas dialogadas quando os alunos mais falam e eu apenas faço apenas intermediação”

P2: “Percebo que os alunos ficam mais envolvidos quando e conseguem ter mais evolução”

P3: “Aulas onde incluo a conversação e os diálogos guiados se mostram bastante eficazes”

Entretanto, confrontando os dados dos questionários dos professores com as respostas dadas pelos alunos com relação à estratégia de aprendizagem que os alunos consideram mais produtiva, uma maioria expressiva (60%) respondeu que repetir depois do professor funciona bem. Seguido de 28,6% de alunos que responderam que os exercícios individuais em sala são mais eficientes. E 11,4% dos pesquisados preferem lições propostas para casa.

Percebe-se que há certa incongruência nessa questão pois os alunos disseram que alguns professores de língua inglesa não se atentam para as dificuldades dos alunos. Conclui-se que isso possa estar afetando a qualidade das aulas e o ensino que está sendo oferecido no curso de formação de professores de inglês ainda e está um pouco abaixo do esperado, sobretudo porque o nível de proficiência dos professores segundo assinalado no questionário é Bom. Infere-se dessa forma, que as aulas não têm sido ministradas em duas línguas o tempo inteiro, salvo algumas ocasiões específicas. Pode-se observar também que todos professores usam as estratégias ou metodologias indicadas para tornar o ensino de inglês mais atrativo usando diversos recursos existentes na universidade como por exemplo, o laboratório de línguas.

A universidade precisa levar em consideração a diversidade cultural linguística, no que se refere às orientações curriculares, pois essas duas dimensões precisam ser encaradas como bens culturais a serem adquiridos pelo aluno. Quanto às práticas docentes com essa modalidade de ensino nos desafia a trabalhar com currículos que ampliem a sensibilidade intercultural dos estudantes, formando indivíduos capazes de romper fronteiras culturais. Com relação à estrutura curricular, é necessário abordar novos conteúdos que desenvolvam não apenas as habilidades das diversas áreas do conhecimento, mas que propiciem discussões críticas sobre diversos assuntos que afetam diretamente a sociedade. Por outro lado, a universidade deve assumir o papel de prepara cidadãos qualificados para atuarem na nova realidade, possibilitando o conhecimento e a interação com outras formas culturais. Manter recursos linguísticos e culturais dos futuros professores é mais uma maneira de capacitá-los para essa nova realidade, pois se sabe que a educação é o caminho para o desenvolvimento e transformação social.

Partindo do que foi exposto neste trabalho, percebe-se que devido às intensas transformações que vivenciamos atualmente, torna difícil antever o que ainda vai acontecer no que se refere ao ensino de inglês e a nossa sociedade, visto que para aprender um idioma o aluno precisa também ter em mente a necessidade de seu estudo individual e de estratégias que possam ajudá-lo a desenvolver as quatro habilidades necessárias para torná-lo de fato proficiente na língua inglesa: ler, escrever, ouvir e falar de forma mais eficiente, para que quando forem exercer suas funções como professores essas habilidades o façam ter êxito com os alunos e propagando o que foi aprendido na universidade.

RECOMENDAÇÕES

Após conclusões relatadas nesse estudo, seguem-se algumas recomendações:

- Que sejam ofertados cursos de capacitação para toda a equipe que de professores do curso de letras voltado tanto para a língua inglesa como para o ensino bilíngue para que o nível de proficiência melhore.
- Que as aulas do curso de letras inglês sejam ofertadas verdadeiramente em duas línguas para estimular o aprendizado.
- Que sejam realizadas atividades interdisciplinares na universidade visando integrar as diversas áreas do conhecimento e facilitar a aprendizagem da segunda língua junto com outros conteúdos do programa.
- Que os governos implantem cursos de inglês nas escolas de ensino fundamental como forma de incentivar os alunos desde cedo a estarem em contato com mais aprofundado na língua, além das aulas do currículo normal.
- Que o Ministério da Educação – MEC realize uma revisão na matriz curricular das universidades, principalmente, nos cursos de licenciatura, em letras - Inglês com a inserção de disciplinas que garantam, aos educadores, a formação integral;
- Que os resultados de pesquisas com esta abordagem comunicativa sejam socializados e debatidos, a fim de subsidiar ações estratégicas para a escola bilíngue.

REFERÊNCIAS

- Almeida filho, J. C. P. (2009) *Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas e Comunicações*. (3ª Ed). Pontes. Campinas SP.
- Almeida Filho, J. C. P. (2008) *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas* 5ª Ed. Pontes Editores. Campinas-SP.
- Almeida, S.O. (2018) *O processo de implantação do ensino bilíngue no Colégio Dínamo em Juazeiro - BA*. Dissertação de mestrado Universidad Autónoma de Asunción. Assunção - Paraguai.
- Alvarenga, E. M. D. (2014). *Metodologia da Investigação Quantitativa e Qualitativa*. (Versão em português, Cesar Amarilhas). Assunção, Paraguai.
- All Wright D. (2012) The death of the method. Plenary paper for the SGAV Conference, Ottawa: Carleton University, 1991. Barcelos, A. M. F. *Researching beliefs about SLA: a critical review*. In: Kalaja & Barcelos (Eds.) *Beliefs about SLA: new research approaches*
- Anastasiou, L. G. C.; Alves, L. P. (2004). Estratégias de ensinagem. In: *Anastasiou: Léa das Graças Camargos; Alves, L. P.. (Orgs.). Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 3. ed. Joinville: Univille.
- Apple, M. (1982). *Ideologia e currículo*. Trad. de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense.
- Babel, (2011) *Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras* n.1, O Ensino da Língua Inglesa no Brasil
- Bagno, B. *Preconceito Linguístico* (49ª ed.) Editora /edições Loyola. São Paulo.
- Baker , Colin (2011), *Foundations of Bilingual education and Bilingualism* (Quinta Edição) Capítulos 9-12 Multilingual matters. New York.
- Bardin, L. (1977) *Análise de Conteúdo* Tradução: Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Presses universitaires de France. Lisboa.
- Barros, A. J. S.; Leheld (2007) *Fundamentos de metodologia científica*. 3ª Ed. São Paulo: Prentice Hall.

- Bartomi R, S. M. (1984) *Problemas de comunicação interdialetoal In: Sociolinguística e /Ensino do Vernáculo*. Lemle. M. (org). Tempo brasileiro. Rio de Janeiro.
- Belo, (2020) J. M. C. *Comunicação didáctica e competência de comunicação: a necessidade da emergência de novos modelos* Universidade de Trás os Montes e Alto Douro
- Berto P. L. (2011) English Language teaching in Brazil: Pursuing a pluricentric approach. In: Calvo, L. S. El Kadri M. (orgs.) *Inglês como língua franca: Ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas: Pontes P. 139-16
- Brasil. Decreto-lei nº 1.190, de 04 / 04 / 39. Acessado em 01 / 10 / 12, em: E:\Documentos\Legislação currículo\Decreto lei 1.190 Faculdade de Filosofia 1939.mht _____. Decreto-lei nº 9.092, de 26 / 04 / 46. Acessado em 01 / 10 / 12, em: E:\Documentos\Legislação currículo\Decreto lei 9.092 Faculdades de Filosofia 1946.mht Conselho Federal de Educação. Parecer nº 283 / 62, de 19 / 10 / 62. In: DOCUMENTA nº 10 / 62. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura / Conselho Federal de Educação, 1962. p. 81-82. _____. Parecer nº 187 / 66, de 15 / 04 / 66. In: DOCUMENTA. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura / Conselho Federal de Educação, 1966. _____. Resolução s / nº, de 19 / 10 / 62. In: DOCUMENTA nº 10 / 62. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura / Conselho Federal de Educação, 1962. p. 81-82. Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. Parecer nº 009 / 2001, de 08 / 05 / 01. [Brasília]: Ministério da Educação, 2001.
- Brasil. Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. Brasília.
- _____. (1990). Constituição 1988. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto por Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva. 168 p. (Série Legislação Brasileira)
- _____. (1996). Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Lei nº 9394 de 20 de dezembro. Brasília: MEC.
- _____. (1998) *Parâmetros Curriculares nacionais: Terceiro e Quarto ciclo do Ensino fundamental. Língua Estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. Recuperado em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais/pdf>
- Brown, H. D. (2000) *Principles of Language Learning and Teaching*. 4. Ed. New York: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.

- Chagas R. V. (1957) *Didática especial de línguas modernas*. Companhia da Letras Editora Nacional, São Paulo.
- Chomsky, N. (1977) *Reflexões sobre a linguagem*. Edições 70. Lisboa.
- Chomsky, N. (1988) *Language and Problems of Knowledge: The lectures*. Cambridge. MIT Press.
- Costa Val, M. (2006) *O que é ser alfabetizado e letrado* In: Maria Angélica Freire de Carvalho
- Creswell, JW, & Tashakkori, A. (2007). Perspectivas divergentes sobre a pesquisa de métodos mistos. *Jornal de pesquisa de métodos mistos*, 1 (4), 303-308.
- Crystal, D. (2003) *English e a Global Language* . Cabridge University press.
- Donmall, G. (1985). *Language Awareness*. London
- Doria, E..(1997) *Memória histórica do Colégio de Pedro Segundo; 1837-1937*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas.
- El Kadri, M. S. (2010) *Atitudes sobre o estatuto do inglês como língua franca em curso de formação inicial de professores*. Dissertação de mestrado em Estudo de Linguagem. Universidade /estadual de Londrina. Londrina.
- Fonseca, J.J.S. (2002) *Metodologia da Pesquisa Científica*. UEC. Fortaleza.
- Gardner, H. .(1993) *Estructuras de la mente*. Santafé de Bogotá: Fondo de cultura económica.
- Garcia, W. (2010). Corpo e tecnologia na sala de aula: estudos contemporâneos. In: *Comunicação & Educação*. São Paulo: CCA/ECA/USP, ano XV, n. 3, pp. 39-46, set./dez.
- Genessee, F.(1987) *Learnig through two languages*. *Newbury House publishers*. New York. Recuperado de <<http://google.com.br/books>
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª ed.São Paulo: Atlas.

- González, J. A. T., Fernández, A. H. & Camargo, C. de B. (2014). *Aspectos fundamentais da pesquisa científica*. Editora Marben Asunción, Paraguay.
- Graddol D. (2002) *The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st Century*. The British Council. London UK
- Hawkins, E. W.(1999) *Listening to a Lorca _ a Journey into Language*, CILT. London.
- Hornberger, N. H. (1990) Teacher Quechua Use in Bilingual and non-bilingual classrooms of Puno Peru in: Jacobson, Rodolfo; Faltis; C. *Language distribution issues in bilingual schooling. Clevedon, England: Multilingual Matter, p.163-172*.
- Hornby, P. A.(1977) *Dicionário de Termos Linguísticos* Recuperado de: <http://www.waitpt/recursos/dic_term_ling/dtl_pdf/Bpdf>
- Hymes, D., *Models of the interaction of language and social life*, in J.J. Gumperz e D.Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics: Ethnography of Communication*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1972a
- Jenkins, J, (2007) *English as a lingua franca Attitude and Identity*. Oxford University Press.
- Jenkins, J.; Cogo, A. ; Dewey. M.(2011) Review of development in research into English as lingua franca. *Language Teaching. 44. 3. /Cambridge. University Press*
- Kachru B. B. (1997) World Englishes 2000: *Resources for research and teaching* In: Smith, L. E. Forman M. L (org) *World Englishes 2000*. University of Hawaii Press, Honolulu pp.209-251
- Kachru B. B. (2006) World Englishes and culture wars. In: Kachru B. B.; Kachru y Nelson. C. L. *The handbook of world Englishes. Blackell Publishing, Sidney: pp.446-471*
- Katayama, R. J. O. (2014) *Introducción a la investigación cualitativa: Fundamentos, Métodos, estrategias y técnicas*. Fondo Editorial da UIGV.
- Krashen, S. D. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Prentice Hall,
- _____. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

- Lambert, W. E.: Tucker, G. R. (1972) *Bilingual Education of children*, The St. Lambert Experiment Rowley. Newbury house. Mass.
- Leffa, V. J. (1995) *As palavras e sua Companhia o léxico na aprendizagem das Línguas*. Universidade Católica de pelotas. Brasil.
- Leffa, V. J. (1999) O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contextura. APLIESP*,. n.4 p. 13-24.
- Luckesi, C. C.(1994) *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez
- Marconi, M. D. A., & Lakatos, E. M. (2002). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. Atlas São Paulo
- May, T. (2001). *Pesquisa social. Questões, métodos e processos*. Porto Alegre, Artemed.
- McArthur T. (1999) *World or international or global English and what is it anyway?* Georgetown University Round Table on language na linguistics Washington DC. Pp 396-403
- Mendonça, R. H. (2006) (org.) *Práticas de Leitura e Escrita. Secretaria de Educação à Distância* Ministério da Educação. SEED MEC.
- Mercado, L. P. L., & Marques, A. C. (2002). *Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática*. UFAL.
- Moita Lopes, S, (2001) L. P. da. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas. Mercado das Letras.
- Nogueira M. C. B. (2007) *Ouvindo a voz do (pre)adolescente brasileiro da geração digital sobre o livro didático de inglês desenvolvido no Brasil*. Tese de Maestria, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
- Nunan, D.(1994) *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University

- Oliveira, R. (1999). *Percursos teóricos para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras*. In: Porto, M. A. Tese de Maestria UFS
- Oxford, R. (1990) *Language learning strategies: what every teacher should know*. Massachusetts: Heinle Publishers
- Perrenoud, P. (1993) *Práticas pedagógicas, profissão docente*. Dom Quixote. Lisboa.
- Petrucci, V. B.C; Batiston, R. R.(2006) *Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade*. In: PELEIAS, Ivam Ricardo. (Org.) *Didática do ensino da contabilidade*. São Paulo: Saraiva.
- Pimenta, S. G. (1997) *Formação de professores-saberes da docência e identidade do professor*. Nuances: Estudos sobre Educação, v. 3, n. 3
- Pozo, J. I.; Monereo, C.; Castelló, M. (2004) O Uso estratégico do Conhecimento. In: Cell, C., Marchesi, A., Palácios, J. & cols. *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Vol. 2, 2ed. Porto Alegre: Artmed.
- Prodanov, C. C. & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2ª ed. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul - Brasil: Feevale.
- Quadros, R. M. (2017) *Teorias de Aquisição da linguagem*. UFSC Santa Catarina
- Rajagopalan, K. O.(2001) World English Um fenômeno muito mal compreendido. In: Gimenes, T. Calvo, L.C. S. El Kadri M. S (org) *Inglês como Língua Franca. Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores*. Pontes. Pp 45-57.
- _____ (2005) A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: Por uma política prudente e positiva In: Lacoste, Rajagopalan K. (org.) *A geopolítica do inglês*. Parábola São Paulo pp 134-159
- _____, K. O. (2011) “World English” – um fenômeno muito mal compreendido. In: Gimenez T. Calvo L.C., El Kadri M. S. (org) *Inglês como língua franca: Ensino-aprendizagem e formação de professores* Pontes Campinas, SP pp45-57
- Richardson, R. J., & Social, P. (2008). *Métodos e Técnicas*—3ª edição. Editora: Atlas.
- Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning, *Applied Linguistics*, 2 (2), 117-131
- Santos, E. S. de S. e. (2012). O Ensino da língua inglesa no Brasil . *Babel: Revista Eletrônica De Línguas E Literaturas Estrangeiras*, 1(1), 39-46.

- Sampieri, H., Callado, C. & Lucio, M. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. Tradução: Daisy Vaz de Moraes; revisão técnica: Ana Gracinda Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Júlio. 5ª ed. Porto Alegre. Penso.
- Savignon, S. (1983) *Communicative Competence Theory and Classroom Practice*. Adison Wesley Publishes Ltda. Massachusetts.
- Seidlohofer, B. (2011) *Understanding as a Lingua Franca*. Oxford. University Press.
- Schütz, R. (1999). Uma rápida história do ensino de línguas no Brasil. *English Made in Brasil*.
- Siqueira (2011) Inglês como Língua franca, o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: Gimenes. Calvo, LCS, El Kadri, M.S. (Org) Inglês como língua franca: *Ensino-aprendizagem e formação de professores*; Pontes. Campinas pp. 87-115
- Siqueira, (2011b) World Englishes World English – Inglês como Língua Internacional., inglês como Língua Franca. In: Lagares, x Bagno, M. (Ogs). *Política da Norma e Conflitos Linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial. Pp 333-351.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 13, p.21.
- Tardif, M. (2007). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Therry, C. (1978) *True Bilingualism and Second language interpretation and communication*. Penum press. New York.
- Triviños, A. N. S. (1958) *Introdução á pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. Atlas. São Paulo.
- Vilaça, Márcio Luiz Corrêa. (2010) A Importância de pesquisas em estratégias de aprendizagem no ensino de línguas estrangeiras. *Cadernos do CNLF (CiFEFil)*
- Wenden, A. L., & Rubin, J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Zanelli, J. C. (2002) et. Al. *Organizações do Trabalho no Brasil*. Artmed. Porto Alegre

APÊNDICE I

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Juazeiro, Ba/Brasil, 20 de abril de 2022

Assunto: Coleta de dados para tese de doutorado

Senhor (a), Coordenador (a),

A Universidade Autônoma de Assunção/Paraguai está em processo de realização do curso de Doutorado em Ciências da Educação. No momento, a instituição está iniciando a fase de construção das teses que representam requisito parcial para a conclusão do curso.

Para a realização da minha tese de mestrado, preciso realizar um estudo empírico sobre a estratégias de ensino de inglês no curso de letras, cujas estratégias metodológicas envolverão: aplicação de questionário para os professores e alunos, observação do discurso e prática do professor e análise documental. A realização desse trabalho tem como objetivo analisar o impacto do uso de estratégias de ensino nas aulas de inglês, subsidiando-os no desenvolvimento de uma prática pedagógica refletida e transformadora, tendo como consequência uma educação de qualidade.

Essa pesquisa será realizada pela professora/cursista Solymeire Ribeiro de Oliveira Almeida, sob orientação da Dra. Daniela Ruiz Diaz, cujo tema é **“Estratégias de Aprendizagem na Aula de Língua Inglesa no curso de Letras-Inglês”** que torna o curso sob sua coordenação contexto propício para construção de conhecimentos na área.

Nesse sentido, venho solicitar sua contribuição e autorização para o desenvolvimento dessa pesquisa nessa universidade. Asseguramos que os aspectos de ordem ética – garantia de sigilo dos questionários, observações, registros fotográficos e análise documental – serão rigorosamente respeitados em todas as atividades propostas.

Desde já agradeço, colocando-me a disposição de Vossa Senhoria para maiores esclarecimentos nos telefones (087) 98822-8178 ou pelo e-mail solymeire@gmail.com

Atenciosamente,

Solymeire Ribeiro de Oliveira Almeida

APÊNDICE II

TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

DOUTORANDA: Solymeire R. de Oliveira Almeida

Orientador: Dra. Daniela Ruiz Diaz

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Caro(a) _____ Professor _____ (a)

_____, estamos convidando você a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada: **Estratégias de Ensino e Aprendizagem na aula de Língua Inglesa na Universidade**, que é o projeto de doutorado da pesquisadora Solymeire R. de Oliveira Almeida, sobre orientação da professora Dra. Daniela Ruiz Diaz, no programa Doutorado em Ciências da Educação.

A pesquisa se torna pertinente tendo em vista que poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à

promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em sala de aula bilíngue, além de favorecer o processo de formação continuada dos professores dessa modalidade de ensino.

Nesse sentido, o objetivo é **analisar o impacto do uso das Estratégias de Ensino nas aulas de língua inglesa com alunos dos dois últimos semestres do curso de licenciatura em Letras na Universidade de Pernambuco - Campus Petrolina**. Para isso, utilizaremos como procedimento para coleta de dados um questionário com questões que serão respondidas pelos (as) professores (as), e outro com questões para alunos concluintes do curso de Letras-Inglês. Além disso, realizaremos observações dos discursos e práticas dos (as) professores (as) e equipe gestora, no cotidiano da universidade, com o acompanhamento e orientação da Dra. Daniela Ruiz Diaz.

Nesse sentido, é importante salientar que a pesquisa que pressupõe coleta de dados por meio de questionário e observações, representa alguma forma de risco, tais como: desconforto, constrangimentos, incômodo e possibilidade de dano. Vale ressaltar que ao responder o questionário o (a) participante pode sentir desconforto devido ao tempo para fazer leituras e responder às questões solicitadas e que alguns indivíduos podem se sentir constrangidos e/ou até mesmo intimidados pelo teor dos questionamentos. Os questionários serão encaminhados e respondidos de forma digital pelo Google formulários.

Com relação aos benefícios, esta pesquisa favorecerá o debate sobre a temática nos encontros pedagógicos e poderá culminar em ações práticas; possibilitar uma rede de trocas de experiências entre os (as) colegas com o objetivo de melhorar a aprendizagem de todos os alunos. Além de despertar o interesse dos (as) docentes por formação continuada específica para atender melhor esta demanda.

O (a) participante da pesquisa será orientado (a) no sentido de que pode solicitar esclarecimentos sobre o estudo em qualquer fase da pesquisa. Será alertado (a) de que a sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome será mantido em sigilo. Podendo recusar-se a participar do estudo ou retirar seu consentimento a

qualquer momento, sem precisar justificar, e, se desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo, pois a sua participação é voluntária.

A pesquisa não prevê qualquer forma de gasto e os (as) participantes tampouco serão remunerados (as) pela participação na pesquisa. Contudo, caso ocorra qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, o (a) participante será ressarcido (a). Ou de igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da participação no estudo, o (a) participante será devidamente indenizado (a), conforme determina a lei.

O presente TCLE foi impresso em duas vias iguais, sendo que uma via é destinada ao participante. Em caso de dúvidas, em qualquer momento do estudo o (o) participante poderá entrar em contato com a pesquisadora Solymeire Ribeiro de Oliveira Almeida pelo telefone Tel. (87) 98822-8178 ou pelo e-mail: solymeire@gmail.com.

APÊNDICE III – QUESTÕES DA ENTREVISTA A PROFESSORES



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Entrevista para Docentes

PERFIL GERAL DO PROFESSOR

1. Idade

2. Gênero

A. Feminino

B. Masculino

FORMAÇÃO ACADÊMICA

3. Graduado em

4. Especialização / Área

5. Mestrado / Doutorado

TEMPO DE EXPERIÊNCIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA EM LÍNGUA INGLESA

6. Leciono a língua inglesa

a menos de 5 anos de experiência

entre 5 e 10 anos de experiência

mais de 10 anos de experiência

7. Já esteve em país(es) em que a língua inglesa é falada?

Não.

Sim.

8. Se sua resposta à pergunta anterior foi sim, diga qual ou quais países esteve e por quanto tempo?

9. Se sua resposta à pergunta 7 foi sim, responda qual a motivação para essa viagem? (Estudos, trabalho, turismo ou outros).

10. Leciona língua inglesa em outro lugar além da universidade?

Sim

Não

SOBRE ESTRATÉGIAS DE ENSINO

11. Qual a importância do aprendizado de Língua Inglesa para os discentes?

12. Qual a maior dificuldade dos alunos ao se comunicarem em Inglês:

13. Quais a atividade extra de leitura mais trabalhada em sala:

14. Atividade extra de compreensão oral (escuta) mais trabalhada com os alunos:

15. Atividade extra de produção escrita mais trabalhada com os alunos:

16. Atividade extra de produção oral (fala) mais trabalhada com os alunos:

17. Quais são as maiores dificuldades dos alunos (com relação ao inglês)

18. Em que situações você percebe que ocorre mais aprendizado?

19. Sabemos que o conhecedor da língua é capaz de desempenhar no mínimo razoavelmente as quatro habilidades - fala, escuta, leitura e escrita. Para você, que habilidade se destaca mais no sentido de afirmar-se que se conhece uma língua?
20. Que habilidade é a mais trabalhada em sala?
21. Na sua opinião, que atividade complementar (além do livro didático) é a mais necessária?
22. Qual a sua opinião sobre as atividades complementares?
23. Qual a sua opinião sobre os testes (escritos e orais) de avaliação?
24. Quais recursos tecnológicos você utiliza para o ensino de línguas, você:
25. Em que situação os alunos sentem-se mais à vontade para falar em Inglês?
26. Em que situação os alunos sentem-se mais inseguros?
26. Quando erros são cometidos pelos alunos como você age?
27. Para você, como o professor deve se comunicar na aula de Inglês?
28. Nas suas aulas como os alunos devem se comunicar?
29. De acordo com a metodologia utilizada com alunos na Universidade, você:
30. Com relação às metodologias que constam na ementa da disciplina inglês utilizada na universidade, como você aplica na prática?
31. Em sua opinião, qual o caminho para um ensino eficaz de língua inglesa para brasileiros?

APÊNDICE IV -QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS ALUNOS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

QUESTIONÁRIO ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM - ALUNOS

Prezado(a) aluno(a):

Este questionário é um instrumento de pesquisa para a tese de doutorado cujo tema é "Estratégia de ensino e aprendizagem de inglês no curso de letras" tem como objetivo analisar a forma como você aprende, as estratégias que usa para estudar e como se sente em relação ao estudo e à aprendizagem de inglês. Leia com atenção todas as questões e escolha a que melhor se adequa a sua realidade. Queira respondê-lo por gentileza. Acreditamos não exigir mais do que 10 minutos para ser respondido. Asseguramos o anonimato do respondente. Agradecemos sua colaboração.

PERFIL GERAL DO ALUNO

Idade

Gênero

A-Feminino

B-Masculino

2. Semestre em curso

3. Qual a primeira necessidade que justifica e estimula o aprendizado de Língua Inglesa?

- A - Negócios em andamento
- B - Diversão, viagens
- C - Exigência do mercado de trabalho futuro
- D - Estudos

4. Na sua opinião, qual o principal motivo que pode desestimular o aluno no decorrer do curso de formação em letras-ingles?

5. Como você descreveria o seu aprendizado na Língua Inglesa hoje?

- A - ótimo
- B - Bom
- C - Regular
- D - Ruim

6. Quantas horas, aproximadamente, você estuda Inglês por semana? (some as horas de aulas ao tempo que estuda em casa)

- A - De 1 a 2 horas
- B - De 2 a 3 horas
- C - De 3 a 4 horas
- D - Mais de 4 horas

7. Que tipo de texto você mais lê em Inglês?

- A - Manuais técnicos
- B - Textos literários
- C - Revistas, jornais, blogs
- D - Textos didáticos

8. Você escuta a Língua Inglesa com mais frequência em:

- A - Filmes, séries e outros programas com legenda
- B - Filmes, séries e outros programas sem legenda
- C - Músicas, podcasts ou outras mídias de áudio
- D - Não tenho contato com a língua inglesa falada

9. Você acha mais DIFÍCIL (com relação ao inglês):

- A - Falar
- B - Entender a língua falada por nativos
- C - Ler
- D - Escrever

10. Você acha mais FÁCIL (com relação ao inglês)

- A - Falar
- B - Entender a língua falada por nativos
- C - Ler
- D - Escrever

11. Você sente que aprende melhor

- A - Falando
- B - Ouvindo
- C - Escrevendo
- D - Lendo

12. Qual estratégia, das relacionadas abaixo, você considera a mais produtiva?

- A - Repetir depois do professor
- B - Lições propostas para casa
- C - Exercícios individuais em sala

13. Que atividade complementar (além do livro didático) você considera mais necessária?

- A - Leitura extra
- B - Explicação de tópicos de gramática
- C - Exercícios gramaticais
- D - Produção de textos

14. Com relação a leituras de livros e/ou textos em Inglês (extra-classe), você normalmente:

- A - Lê e procura as palavras que não sabe em um dicionário
- B - Lê e procura entender o contexto, mesmo que não conheça todas as palavras
- C - Não lê

15. Para você, as tarefas sugeridas para casa, prioritariamente:

- A - São necessárias e as faço, pois ajudam a fixar o conteúdo aprendido em sala
- B - São necessárias, mas não as faço por falta de tempo
- C - Não são necessárias, por isso não as faço

16. Em que situação você se sente mais à vontade para falar em Inglês?

- A - Em particular com o professor
- B - Em particular com algum colega
- C - Em atividades orais em sala
- D - Em contextos fora das aulas, onde não há correção

17. Em que circunstância, hoje, você mais utiliza o Inglês?

- A - Em particular com o professor
- B - Em particular com algum colega

- C - Em atividades orais em sala
- D - Em contextos fora das aulas

18. Em que situação você se sente mais inseguro com relação ao inglês?

- A - Teste oral com o professor
- B - Teste escrito
- C - Apresentação oral aos colegas
- D - Não me sinto inseguro

19. Qual a sua opinião sobre os testes (escritos e orais) de avaliação?

- A - São necessários para avaliar o progresso dos alunos
- B - São necessários porque forçam o aluno a estudar
- C - Não são necessários, pois deixam os alunos muito nervosos

20. Com relação aos erros cometidos, você gostaria que:

- A - Fossem apontados quando acontecessem
- B - A correção aparecesse no meio de um exemplo, oportunamente
- C - Fosse repetida a maneira correta, sem apontar o erro
- D - Não fossem corrigidos

21 - Para você, o professor, em sala:

- A - Deve falar somente em inglês
- B - Deve falar em inglês e traduzir quando solicitado
- C - Deve falar somente em Português

22. Para você, os alunos em sala:

- A - Devem ser “estimulados” a falar inglês desde os níveis iniciais
- B - Devem falar inglês apenas quando sentirem-se seguros

APÊNDICE V - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

Roteiro de Observação de Aulas
Objetivo da pesquisa: Registrar o uso de estratégias na aula de inglês
Aspectos a serem observados
<p>Como a aula é organizada.</p> <p>Durante a realização da aula é possível observar a interação entre o professor e os alunos.</p> <p>1. Eles dialogam em inglês?</p> <p>_____</p> <p>Nas atividades realizadas é possível verificar uso de estratégias que estimulam as quatro habilidades?</p> <p>_____</p> <p>Durante as aulas os professores se preocupam na abordagem comunicativa?</p> <p>_____</p>



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO

DOUTORANDA: Solymeire Ribeiro de oliveira Almeida

ORIENTADORA: Profa. Dra. Daniela Ruiz Diaz

Prezado (a) professor (a) Doutor(a)

Este formulário destina-se à 1ª fase da validação do instrumento que será utilizado na coleta de dados de minha pesquisa de campo del curso Doctorado en Ciencias de la Educación pela Universidad Autónoma de Asunción – UAA, cujo tema é: **Estratégias de aprendizagem na aula de língua inglesa no curso de letras na Universidade de Pernambuco**. Os instrumento de pesquisa serão questionários semi-estruturados para alunos concluintes do curso de letras e para professores de inglês desse curso.

Esta pesquisa tem como objetivo geral:

Analisar os impactos do uso de estratégias de ensino nas aulas de língua inglesa no curso de letras inglês na Universidade de Pernambuco – Campus Petrolina.

E como objetivos específicos:

1. Verificar as estratégias mais recorrentes no contexto de aulas voltadas para futuros professores de língua inglesa.

2. Identificar as estratégias mais eficientes para o desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa.
3. Descrever a percepção dos docentes com relação à sua prática nas aulas de língua inglesa.

Para tanto, solicito sua análise no sentido de verificar se há adequação entre as questões formuladas e os objetivos referentes a cada uma delas, além da clareza na construção dessas mesmas questões. Caso julgue necessário, fique à vontade para sugerir melhorias utilizando para isso o campo “Observações”.

As colunas com “COERÊNCIA” E “CLAREZA” devem ser assinaladas com UMA PONTUAÇÃO ENTRE 1 E 5.

Sem mais para o momento, antecipadamente agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa.

Objetivo Específico 1

Verificar as estratégias mais recorrentes no contexto de aulas voltadas para futuros professores de língua inglesa.

QUESTIONÁRIO ALUNOS	COERÊNCIA 1 a 5	CLAREZA 1 a 5	OBSERVAÇÃO
1. Quantas horas, aproximadamente, você estuda Inglês por semana (some as aulas ao tempo que estuda em casa)? A - () de 1 a 2 horas B - () de 2 a 3 horas C - () de 3 a 4 horas D - () mais de 4 horas			
2- . Em que circunstância , hoje, você			

<p>mais utiliza o Inglês?</p> <p>A - () nas aulas de inglês com o(a) professor(a) e os colegas</p> <p>B - () com eventuais nativos da língua (em viagens)</p> <p>C - () no trabalho</p>				
<p>3- Ao comunicar-se em inglês, você o faz com mais frequência por meio de</p> <p>A - () chats (salas de bate-papo na Internet)</p> <p>B - () telefone ou conversas pessoalmente</p> <p>C - () e-mail</p> <p>D - () não me comunico em inglês</p>				
<p>4- Ao se comunicar em inglês, as maiores dificuldades acontecem (assinale a</p>				

<p>pior dificuldade) A - () porque você não conhece bem a gramática da língua. B - () porque você não tem vocabulário suficiente (não conhece as palavras em inglês) C - () porque você tem medo de errar</p>				

Objetivo Específico 2

Identificar as estratégias mais eficientes para o desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa.

QUESTIONÁRIO ALUNOS	COERÊNCIA 1 a 5	CLAREZA 1 a 5	OBSERVAÇÃO
<p>1. Ao comunicar-se em inglês, você o faz com mais frequência por meio de</p> <p>A - () chats (salas de bate-papo na Internet)</p> <p>B - () telefone ou conversas pessoalmente</p> <p>C - () e-mail</p>			

	D - () não me comunico em inglês			
	<p>2. Que tipo de texto você mais lê em Inglês? (assinale apenas um)</p> <p>A - () textos literários B - () manuais técnicos C - () textos didáticos D - () nenhum</p>			
	<p>3. Você escuta a língua inglesa com mais frequência em: (assinale apenas uma alternativa)</p> <p>A - () filmes e outros programas com legenda B - () filmes e outros programas sem legenda C - () músicas D - () não tenho contato com a língua inglesa falada</p>			

	<p>4. Você acha mais DIFÍCIL (com relação ao inglês)</p> <p>A - () falar</p> <p>B - () entender a língua falada por nativos</p> <p>C - () ler</p> <p>D - () escrever</p>			
	<p>5. Você acha mais FÁCIL (com relação ao inglês)</p> <p>A - ()falar</p> <p>B - () entender a língua falada por nativos</p> <p>C - () ler</p> <p>D - () escrever</p>			
	<p>6. Você sente que aprende melhor</p> <p>A - () falando</p> <p>B - () ouvindo</p> <p>C - () escrevendo</p> <p>D - () lendo</p>			
	<p>7. Qual estratégia, das relacionadas abaixo, você considera a mais produtiva?</p> <p>A - () repetir depois do professor</p>			

<p>B - () lições propostas para casa</p> <p>C - () exercícios individuais em sala</p>			
<p>8. Que atividade complementar (além do livro didático) você considera mais necessária?</p> <p>A - () leitura extra</p> <p>B - () explicação de tópicos de gramática</p> <p>C - () exercícios gramaticais</p> <p>D - () produção de textos</p>			
<p>9. Com relação a leituras de livros e/ou textos em Inglês (extra-classe), você normalmente</p> <p>A - () lê e procura as palavras que não sabe em um dicionário</p> <p>B - () lê e procura entender o contexto, mesmo que</p>			

	<p>não conheça todas as palavras C - () não lê</p>			
	<p>10. Para você, as tarefas sugeridas para casa, prioritariamente</p> <p>A - () são necessárias e as faço, pois ajudam a fixar o conteúdo aprendido em sala B - () são necessárias, mas não as faço por falta de tempo</p> <p>C - () não são necessárias, por isso não as faço</p>			
	<p>11. Para você, as tarefas sugeridas para casa, prioritariamente</p> <p>A - () são necessárias e as faço, pois ajudam a fixar o conteúdo aprendido em sala B - () são necessárias, mas não as</p>			

	<p>faço por falta de tempo C - () não são necessárias, por isso não as faço</p>			
	<p>12. Em que situação você se sente mais à vontade para falar em Inglês? A - () em particular com o professor B - () em particular com algum colega C - () em atividades orais em sala D - () em contextos fora das aulas, onde não há correção</p>			
	<p>13. Em que situação você se sente mais inseguro A - () teste oral com o professor B - () teste escrito C - () apresentação oral aos colegas D - () não me sinto</p>			

	inseguro nas situações de avaliação			
	<p>14. Qual a sua opinião sobre os testes (escritos e orais) de avaliação?</p> <p>A - () são necessários para avaliar o progresso dos alunos</p> <p>B - () são necessários porque forçam o aluno a estudar</p> <p>C - () não são necessários, pois deixam os alunos muito nervosos</p>			
	<p>15. Com relação aos erros cometidos, você gostaria que</p> <p>A - () fossem apontados quando acontecessem</p> <p>B - () a correção aparecesse no meio de um</p>			

	<p>exemplo, oportunamente</p> <p>C - () fosse repetida a maneira correta, sem apontar o erro</p> <p>D - () não fossem corrigidos</p>			
	<p>16. Com relação à utilização de computadores para o ensino de línguas, você</p> <p>A - () acha importante a sua utilização em sala de aula</p> <p>B - () acha importante a sua utilização em sala laboratórios, eventualmente</p> <p>C - () acha que são mais apropriados para o auto-estudo e estudos complementares</p> <p>D - () não acha que sejam importantes</p>			

<p>17. Para você, o professor, em sala</p> <p>A - () deve falar somente em inglês</p> <p>B - () deve falar em inglês e traduzir quando solicitado</p> <p>C - () deve falar somente em Português</p>			
<p>18. Quando o professor fala em Inglês, você</p> <p>A - () Não gosta quando não entende o que ele diz</p> <p>B - () Gosta, pois acha importante acostumar-se a ouvir a língua o máximo possível</p>			
<p>19. Para você, os alunos em sala,</p> <p>A - () devem ser “forçados” a falar inglês</p>			

<p>desde os níveis iniciais B - () devem falar inglês apenas quando sentirem-se seguros</p>			
<p>20. Você acha que o professor deve usar estratégias diferentes com cada aluno? A - () sim, Justifique B - () não, Justifique</p>			

Objetivo Específico 3

Descrever a percepção dos docentes com relação à sua prática nas aulas de língua inglesa.

ENTREVISTA PROFESSORES	COERÊNCIA	CLAREZA	OBSERVAÇÕES
<p>1. Para você, qual a necessidade que justifica o aprendizado de Língua Inglesa para os alunos?</p>			

2. Qual a maior dificuldade dos alunos ao se comunicarem em Inglês:			
3. Atividade extra de leitura mais trabalhada em sala:			
4. Atividade extra de compreensão oral (escuta) mais trabalhada com os alunos:			
5. Atividade extra de produção escrita mais trabalhada com os alunos:			
6. Os alunos tem maior dificuldade			

(com relação ao inglês)			
7. Você sente que suas aulas são mais produtivas quando			
8. Sabemos que o conhecedor da língua é capaz de desempenha r no mínimo razoavelmen te as quatro habilidades - fala, escuta, leitura e escrita. Para você, que habilidade se destaca mais no sentido de afirmar-se que se			

conhece uma língua?			
9. Que habilidade é a mais trabalhada em sala?			
10. Na sua opinião, que atividade complement ar (além do livro didático) é a mais necessária?			
11. Qual a sua opinião sobre os testes (escritos e orais) de avaliação?			
12. Em que situação os alunos sentem-se mais à vontade para			

falar em Inglês?			
13. Em que situação os alunos sentem-se mais inseguros?			
14. Como seus alunos se sentem quando o professor fala em Inglês em sala?			

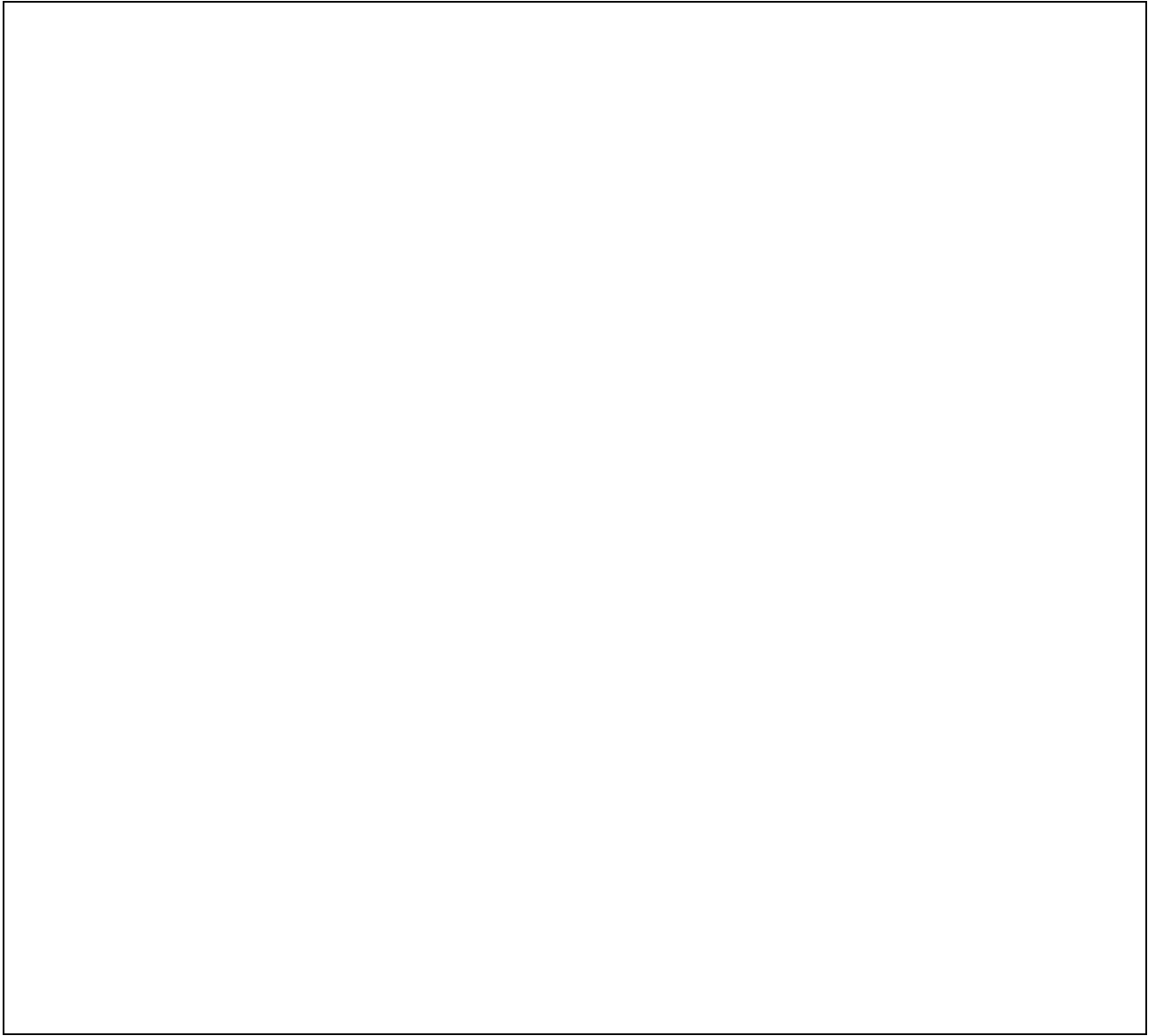
DADOS DO AVALIADOR:

Nome:

Formação:

Instituição de Ensino:

Assinatura do Avaliador:



ANEXOS

Figura 02: Universidade de Pernambuco – Campus Petrolina



Fonte: g1.globo.com 2022.

Universidade de Pernambuco – campus Perolina

Figura 03:



Figura 04: Professores da UPE lançam livro na PUC-SP



Fonte: Site Oficial da UPE, 2022

**Matriz curricular - Licenciatura Em Língua portuguesa e Língua Inglesa
– Universidade de Pernambuco - 2022**

1º Período

Disciplina	Carga Horária
Filosofia da Educação	60
Sociologia da Educação	60
Cultura e Civilização I	60
Língua Inglesa I	60
Prática I – O Papel Social da Escola	30
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	15
Eletiva	30

2º Período

Disciplina	Carga Horária
Metodologia Científica	60
Fonética e Fonologia da língua inglesa	60
Língua Inglesa II	60
Cultura e Civilização II	60
Prática II – O Ensino de Inglês na Escola	30
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	30
Eletiva	30

3º Período

Disciplina	Carga Horária
Língua Inglesa III	60
Morfonética da Língua Inglesa	60
Didática do Ensino da Língua Inglesa	60
Leitura e Produção de Textos I	60

Prática III – O Ensino de Produção e Recepção do Discurso Oral no Cotidiano Escolar	60
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	30
Eletiva	30

4º Período

Disciplina	Carga Horária
Língua Inglesa IV	60
Fundamentos Linguísticos no Ensino da Língua Inglesa	60
Psicologia do Desenvolvimento	60
Leitura e Produção de Textos II	60
Prática IV – O Livro Didático, Materiais e Tecnologias usados em Sala de Aula	60
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	30
Eletiva	30

5º Período

Disciplina	Carga Horária
Língua Inglesa V	60
Literatura de Língua Inglesa I	60
Leitura e Produção de Textos III	60
Psicologia da Aprendizagem	60
Prática V – O Ensino da Leitura, Compreensão e Produção de Textos	60
Estágio Supervisionado I	100
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	30
Eletiva	30

6º Período

Disciplina	Carga Horária
-------------------	----------------------

Língua Inglesa VI	60
Literatura de Língua Inglesa II	60
Filosofia da Linguagem	60
História da Educação	60
Prática VI – O Ensino da Produção Textual e suas Variedades na Sala de Aula	60
Estágio Supervisionado II	100
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	30
Eletiva	30

7º Período

Disciplina	Carga Horária
Língua Inglesa VII	60
Tecnologia da Informação e Comunicação no Ensino da LI	60
Literatura de Língua Inglesa III	60
Conversação em Língua Inglesa I	60
Prática VII – Elaboração do Projeto de Monografia	60
Estágio Supervisionado III	100
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	30
Eletiva	30

8º Período

Disciplina	Carga Horária
Língua Inglesa VIII	60
Conversação em Língua Inglesa II	60
Ensino da Língua Inglesa na Pré- Escola	60
Organização da Educação Nacional	60
Prática VIII – Trabalho de Conclusão de Curso	60
Estágio Supervisionado IV	100
	30
Eletiva	30

Fonte: PPC – Letras UPE

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**RESOLUÇÃO CNE/CES 7, DE 11 DE MARÇO DE 2002. (*)** Estabelece as

Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas. O Presidente da Câmara de Educação Superior, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e ainda o Parecer CNE/CES 1.301/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, em 4 de dezembro de 2001, resolve: Art. 1º As Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas, integrantes do Parecer 1.301/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso. Art. 2º O projeto pedagógico de formação profissional a ser formulado pelo curso de Ciências Biológicas deverá explicitar: I - o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura; II - as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas; III - a estrutura do curso; IV - os conteúdos básicos e complementares e respectivos núcleos; V - os conteúdos definidos para a Educação Básica, no caso das licenciaturas; VI - o formato dos estágios; VII - as características das atividades complementares; e VIII - as formas de avaliação. Art. 3º A carga horária dos cursos de

Ciências Biológicas deverá obedecer ao disposto na Resolução que normatiza a oferta dessa modalidade e a carga horária da licenciatura deverá cumprir o estabelecido na Resolução CNE/CP 2/2002, resultante do Parecer CNE/CP 28/2001. Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ARTHUR ROQUETE DE MACEDO Presidente da Câmara de Educação Superior (*) CNE. Resolução CNE/CES 7/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de março de 2002. Seção 1, p. 12.

Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002.

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002 Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no Art. 9º, § 2º, alínea “c” da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, peças indispensáveis do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologados pelo Senhor Ministro da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve : Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada

estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: I - o ensino visando à aprendizagem do aluno; II - o acolhimento e o trato da diversidade; III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV - o aprimoramento em práticas investigativas; V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias. III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los

para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque: I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional; II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação. Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que: I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica; II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor; III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade; IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas; V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira. Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas: I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola; III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V - as

competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. § 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. § 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação. § 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: I - cultura geral e profissional; II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; V - conhecimento pedagógico; VI - conhecimento advindo da experiência. Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que: I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria; II - será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas; III - as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades

acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências; IV - as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados; V - a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação; VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação; VII - serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores; VIII - nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subsequentes da educação básica. Art. 8º As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas: I - periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso; II - feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado; III - incidentes sobre processos e resultados. Art. 9º A autorização de funcionamento e o

reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no locus institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria. Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores. Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada: I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica; V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas. Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total. Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga

horária. § 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. § 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar. § 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema. § 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos. § 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio. Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados. § 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional. § 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um

sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras. Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos. § 1º Nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas. § 2º Os projetos em tramitação deverão ser restituídos aos requerentes para a devida adequação. Art. 16. O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art. 8º da Lei 9.394, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica. Art. 17. As dúvidas eventualmente surgidas, quanto a estas disposições, serão dirimidas pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos do Art. 90 da Lei 9.394. Art. 18. O parecer e a resolução referentes à carga horária, previstos no Artigo 12 desta resolução, serão elaborados por comissão bicameral, a qual terá cinquenta dias de prazo para submeter suas propostas ao Conselho Pleno. Art. 19. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, disposições em contrário.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET

Presidente do Conselho Nacional de Educação